

Formação ao Longo da Vida e Gestão da Carreira

Estudo realizado por

**Joaquim Luís Coimbra, Filomena Parada
e Luís Imaginário (Consultor)**

para

**Direcção-Geral do Emprego e Formação Profissional
Ministério do Trabalho e da Solidariedade**

2001

Edição:

Direcção-Geral do Emprego e Formação Profissional

Praça de Londres, 2 - 5.º andar

1049-056 Lisboa

Correio Electrónico: dgefp@dgefp.mts.gov.pt

Tel. 218 429 010

Fax. 218 465 272

Equipa Técnica:

Joaquim Luís Coimbra

Filomena Parada

Luís Imaginário (Consultor)

Pré-Impressão, Montagem, Impressão e Acabamento:

Eurodois, Artes Gráficas, Lda.

Tiragem:

1000 exemplares

Depósito Legal:

185221/02

ISBN:

972-8312-47-4

Data de Edição:

Dezembro de 2001 (Trabalho terminado em Junho de 2001)

O texto é da exclusiva responsabilidade dos autores, não coincidindo necessariamente com as opiniões da DGEFP.

ÍNDICE

Apresentação	p. 6
1. Objecto, objectivos e metodologia	p. 10
2. Enquadramento e problematização do objecto de estudo	p. 20
2.1. Tendências demográficas e evolução dos perfis socioprofissionais	p. 23
2.2. A revolução tecnológica e necessidade de adaptação à mudança	p. 30
2.3. Da massificação da educação à formação ao longo da vida	p. 35
2.4. Orientação, desenvolvimento vocacional e gestão da carreira	p. 41
2.5. Aprendizagem e formação ao longo da vida	p. 49
3. Análise e reflexão sobre os actuais dispositivos de educação, formação e orientação	p. 56
3.1. Dispositivos de educação, formação e orientação essencialmente dirigidos aos jovens	p. 62
3.1.1. Educação básica	p. 66
3.1.2. Ensino e formação de nível secundário	p. 77
3.1.3. Ensino pós-secundário e superior	p. 90
3.2. Dispositivos de educação, formação e orientação essencialmente dirigidos aos adultos	p. 102
3.2.1. Educação de base para adultos	p. 109
3.2.2. Formação pessoal e profissional continuada	p. 120
4. Síntese das principais conclusões e propostas	p. 134
4.1. Conclusões	p.136
4.2. Propostas	p.151
4.2.1. Propostas gerais	p.152
4.2.2. Propostas específicas	p. 157
Referências bibliográficas	p.167

RESUMO

O presente Relatório progride ao longo de quatro grandes capítulos que concretizam as principais etapas de desenvolvimento do Estudo. O seu ponto de partida (primeiro capítulo) são os paradoxos e contradições que assinalam o actual momento de evolução histórica das sociedades, principalmente os que derivam da necessidade de adaptação e de reflexão continuadas sobre os projectos pessoais, profissionais de vida dos cidadãos e que justificam o objecto do Estudo — ou seja, a necessidade de capacitar os cidadãos e as formações sociais em que estes se encontram organizados para assumirem (sistemática e intencionalmente) a aprendizagem e a formação ao longo da vida —, o seu objectivo — contribuir para o esclarecimento de finalidades, valores, estratégias e instrumentos susceptíveis de admitir uma intervenção coerente nos campos em discussão (a formação ao longo da vida e a gestão da carreira) —, bem como a opção metodológica por um processo de exploração documental conducente a uma reflexão crítica que procura indagar o sentido e os resultados obtidos pelos discursos e pelas políticas no domínio da formação (e da orientação enquanto sua componente integrante). Assim, depois de explicitada e fundamentada a concepção da educação e da formação ao longo da vida e suas articulações com a gestão da carreira adoptada ao longo do Relatório (segundo capítulo), procede-se a uma análise e consideração crítica sobre as estruturas e as estratégias que suportam as intervenções educativas, formativas e de orientação (terceiro capítulo). Por último, todos os aspectos debatidos e pertinentes para a consolidação da perspectiva aqui defendida serão sistematizados, integrados e articulados entre si, dando origem às principais conclusões; são também apresentadas algumas propostas que procuram apontar possíveis cenários de evolução para o nosso país (quarto capítulo).

ABSTRACT

This Report progresses throughout four main chapters which substantiate the Study's main stages of development. It's starting point (first chapter) are the paradoxes and contradictions which mark the present moment of social evolution, mainly those deriving from the need to continuously adapt and think about personal, professional and life projects and that justify the Study's object — *i.e.*, the need to empower citizens and the social aggregations in which they are organised to (systematic and intentionally) assume lifelong learning and training —, its aim — to contribute to the enlightening of goals, values, strategies and instruments capable of supporting a coherent intervention in the fields under discussion (lifelong learning and career management) —, as well as the methodological option for a process of document exploration conducing to a critical reflection enquiring the sense and results attained by speeches and policies in the training (and career guidance as its inseparable component) domain. Thus being, after establishing the framework of education and training and its links to career management adopted by this Study (chapter two), follows an analysis and critical appreciation of the structures and strategies supporting educational, training and guidance interventions (chapter three). Finally, all the issues discussed that are relevant for the consolidation of the perspective here adopted will be systematised, integrated and articulated among themselves giving rise to the main conclusions; some proposals that aim to point possible evolution paths for Portugal are also outlined (chapter four).

RÉSUMÉ

Ce Rapport se déroule dans quatre grands chapitres qui concretisent les principaux étapes de développement de l'Étude. Son point de départ (chapitr un) sont les paradoxes et les contradictions qui signalent le moment présent d'évolution des sociétés modernes, surtout les Qui dérive de la nécessité d'adaptation et de réflexion continues sur les projets personnels, professionnels, de vie des citoyens et qui justifient l'objet de l'Étude — la nécessité de capaciter les citoyens et les formation sociales dans lesquelles ils se trouvent organisés a prendre sur soi (systématique et intentionnellement) l'apprentissage et la formation tout au long de la vie —, son objectif — contribuer à l'éclaircissement des finalités, valeurs stratégies et instruments capables de supporter une intervention cohérente dans les domaines en discussion (la formation tout au long de la vie et la gestion des carrières) —, bien que l'option méthodologique par un processus d'exploration documentaire conduisant a une réflexion critique Qui cherche enquêter le sens et les résultats obtenus par les discours et les politiques dans le champ de la formation (et de l'orientation au tant que sa composant intégrante). Ansi, après être explicitée et établie la conception d'éducation et de formation embrassée tout au long de ce Rapport (chapitre deux) on procédera a une analyse et a un égard critique sur les structures et stratégies qui supportent les interventions éducatives, formatives et d'orientation (chapitre trois). À la fin, tous les aspects débates et appartenant por la consolidation de la perspective ici défendue seront systématisés, inttégrés et articulés, donnant lieu à les principaux conclusions; seront aussi présentées quelques propositions qui cherche montrer des scènes possibles d'évolution pour le Portugal (chapitre quatre).

APRESENTAÇÃO

O texto aqui apresentado constitui o culminar de um Estudo realizado para a Direcção-Geral do Emprego e Formação Profissional (DGEFP). A Equipa responsável pela sua execução não pode deixar de, desde já, expressar o seu agradecimento pela disponibilidade e colaboração dos seus interlocutores junto da Direcção-Geral, os quais acompanharam de perto os diversos estádios de evolução deste projecto tornando claro o seu interesse e apoio.

O ponto de partida deste trabalho consistiu nos princípios alinhados na definição da *Proposta Pormenorizada de Realização de um Estudo a Apresentar à Direcção-Geral do Emprego e Formação Profissional sobre a Formação ao Longo da Vida e a Gestão da Carreira*. O presente Relatório, cuja estrutura aqui se expõe, constitui o resultado do processo (extensivo e intensivo) de exploração documental então proposto. Desenvolve-se ao longo de quatro capítulos que concretizam os grandes momentos ou etapas de desenvolvimento do Estudo. Cada capítulo encontra-se organizado em subcapítulos que, nalguns casos, foram subdivididos em unidades ainda mais restritas (ou seja, em subsubcapítulos). Como pressuposto orientador de toda a discussão aparece sempre a realização de uma reflexão crítica que procura indagar o sentido e os resultados obtidos pelos discursos e pelas políticas no domínio da formação (e da orientação enquanto sua componente integrante).

No primeiro capítulo — *objecto, objectivos e metodologia* — tomar-se-ão como referência os paradoxos e contradições que assinalam o momento actual da história das sociedades, principalmente, os que originam a necessidade de adaptação e de reflexão continuadas sobre os projectos pessoais, profissionais, de vida dos cidadãos. Com base nesta apreciação, o objecto e objectivos do Estudo, bem como a sua metodologia serão introduzidos, salientando-se o modo como esta determinou a estrutura e lógica subjacentes à organização do Relatório. Os capítulos que se seguem são, respectivamente, *enquadramento e problematização do objecto de estudo, análise e reflexão sobre os actuais dispositivos de educação, formação e orientação e síntese das*

principais conclusões e propostas. Os objectivos específicos e momentos organizadores que lhes correspondem serão em seguida pormenorizados.

No segundo capítulo explicitar-se-á, fundamentando, o modo como é concebida a problemática da educação e da formação ao longo da vida e suas articulações com a gestão da carreira. Para isso, começar-se-á por apresentar, em linhas gerais, os elementos passíveis de influir na construção das políticas de educação, formação e orientação, designadamente, (2.1.) alguns indicadores relativos às tendências de evolução demográfica, ao aumento global das taxas de escolarização e de participação em acções educativas e de formação por parte dos cidadãos, bem como às mudanças (previsíveis) nos perfis de qualificação que lhes estão associados; (2.2.) as transformações associadas às inovações tecnológicas e as suas repercussões em termos de modernização e competitividade para as empresas e seus trabalhadores, principalmente no que diz respeito à permanente necessidade de adaptação (dos indivíduos, das organizações) à mudança; (2.3.) os objectivos apontados como desejáveis e os valores subjacentes aos projectos sociais que conformam a organização e funcionamento das estruturas e mecanismos responsáveis pelo desenvolvimento e implementação das intervenções educativas; (2.4.) à forma como todas estas transformações se fazem sentir nas maneiras de pôr e de resolver as questões relativas à orientação e ao desenvolvimento vocacional enquanto processo contínuo de construção e reconstrução dos itinerários pessoais e profissionais dos cidadãos. Por fim, (2.5.) far-se-á um ponto da situação relativamente aos principais modos que, hoje por hoje, são escolhidos para equacionar e começar a concretizar uma política de aprendizagem ao longo da vida, tendo em vista a construção plena de uma sociedade educativa.

Em seguida proceder-se-á, na etapa seguinte, a uma análise e reflexão crítica sobre as estruturas e as estratégias que suportam as intervenções educativas, formativas e de orientação conducentes à concretização das escolhas relativas, quer à aquisição de uma formação de base pelos sujeitos quer à sua formação pessoal e social continuada. Ao longo desta discussão, entrecruzar-se-ão diversos planos de análise a fim de se perceber o modo como o investimento continuado na orientação e na formação se traduz (ou poderá vir a traduzir) na tão desejada promoção de uma atitude de aprendizagem e formação ao longo da vida ou de gestão das carreiras pelos cidadãos. Procurar-se-á

igualmente ter sempre em atenção o modo como as intenções enunciadas (e.g., igualdade de oportunidades) vêm sendo (ou não) concretizadas. A passagem para a vida activa foi encarada como a transição susceptível de fundamentar a separação do tipo de oportunidades oferecidas como essencialmente dirigidas aos jovens ou aos adultos. A opção por esta lógica de apresentação dos dispositivos de educação, formação e orientação oferecidos pelo sistema permitiu, ainda, ilustrar mais facilmente alguns dos seus pontos fortes, bem como das suas disfuncionalidades ou incongruências, tendo em vista a diferenciação de ofertas e a desmultiplicação de momentos de escolha. Esse constitui justamente o princípio subjacente à organização dos temas abordados ao longo do terceiro capítulo.

Assim, no decurso do primeiro subcapítulo (3.1.) deste capítulo do Relatório — *dispositivos de educação, formação e orientação essencialmente dirigidos aos jovens* —, serão objecto de reflexão quer o tipo de preparação e recursos que são disponibilizados a este grupo de indivíduos no processo transição para o emprego, para o desenvolvimento de uma atitude de aprender a aprender ou para um adequado confronto com as novas realidades sociais quer os modos escolhidos para o fazer. A complexidade e a variedade que caracteriza os dispositivos de educação e de formação dirigidos sobretudo a esta faixa da população, bem como as características e problemáticas específicas de cada um dos públicos-alvo a que, prioritariamente, se destinam os níveis (3.1.1.) básico, (3.1.2.) secundário, (3.1.3.) pós-secundário e superior de ensino, justificou a sua apresentação em unidades (ou subsubcapítulos) independentes. No subcapítulo que se segue (3.2.) — *dispositivos de educação, formação e orientação essencialmente dirigidos aos adultos* —, debater-se-ão as demais propostas, tradicionalmente destinadas a uma população menos jovem, seja com o objectivo de lhes proporcionar ou aprofundar a designada educação geral (3.2.1.) seja numa perspectiva de formação (pessoal, profissional) continuada (3.2.2.).

Por último, todos os aspectos que forem discutidos neste âmbito e que se mostrem pertinentes para a consolidação da perspectiva aqui defendida, segundo a qual as opções sectoriais de decisão política deverão ser avaliadas ao nível da acção e dos seus resultados — o que se aplica igualmente às propostas susceptíveis de se encontrar como produtos do presente trabalho —, serão integrados e articulados entre si no quarto e

último capítulo do Relatório. Serão, então, sintetizadas as principais conclusões (4.1.), assim como se apresentarão algumas propostas (4.2.) que, mediante a caracterização da situação actual no nosso país, procurarão apontar possíveis cenários de evolução para o futuro. O seu propósito residiu na articulação das diferentes problemáticas envolvidas (formação ao longo da vida, gestão da carreira, gestão de recursos humanos e intervenção de orientação vocacional junto de adultos) e dos instrumentos e estratégias escolhidos para as resolver.

1. OBJECTO, OBJECTIVOS E METODOLOGIA

Na elaboração da *Proposta Pormenorizada de Realização de um Estudo a Apresentar à DGEFP sobre a Formação ao Longo da Vida e a Gestão da Carreira* procurou afirmar-se a necessidade de assunção de uma perspectiva crítica, assertiva, que reflectisse sobre o actual contexto cultural e civilizacional, as esperanças e as perplexidades que as (múltiplas e constantes) mensagens quotidianamente produzidas originam e a partir das quais os indivíduos, inevitavelmente, constróem sentido — caso contrário, correm o risco de se alienarem nos sentidos construídos pelos outros. Risco esse que, no presente momento de transformação social, é particularmente realçado pelo crescente enfatizar do controlo individual sobre o estilo, as condições e os objectivos de vida, o qual, entre outros aspectos, vem sendo marcado pelo sucessivo afastamento das pessoas em relação às formas e redes tradicionais de apoio e integração social (e.g., família nuclear, comunidade).

O vincar de tais processos de individualização, por sua vez, apenas tem contribuído para uma maior submissão dos cidadãos em relação a modas, políticas sociais, ciclos económicos e de mercado, ou, ainda, para a sua crescente necessidade de consumo (Beck, 1992). Aqui reside, precisamente, um dos grandes paradoxos do nosso tempo. Se, por um lado, se reconhece e responsabiliza a perícia pessoal pelo sucesso (ou insucesso) na determinação dos percursos de vida, por outro, diluem-se os referenciais que tradicionalmente os suportam e lhes dão significado, acentuando-se os constrangimentos que limitam o controlo exercido pelos sujeitos sobre as suas existências. A marcada dependência dos indivíduos em relação ao trabalho, enquanto fonte de afirmação e de integração social, e, por inerência, a sua tão clamada necessidade de acesso à educação e à formação ou, ainda, de desenvolvimento de mecanismos eficazes de regulação e de protecção social são disto uma evidência (*Ibid.*).

No seu conjunto, todas estas transformações (radicais) resultam num contexto de desenvolvimento pessoal e social desconcertante, em que os indivíduos são chamados a edificar percursos coerentes e significativos face a condições de existência que fluem

permanentemente, de um modo que “aparentemente ninguém conseguirá controlar” (Elias, 1999, p. 161). As múltiplas e complexas alterações, qualitativas e quantitativas, introduzidas (pela globalização, pelas tecnologias...) nas instituições e na sociedade levam a que as pessoas, na sua vida quotidiana, se vejam na necessidade de lidarem com um ambiente geral de turbulência e imprevisibilidade, que lhes exige uma adaptação permanente, bem como uma reflexão contínua sobre a definição e condução das suas metas pessoais profissionais, de vida. Dito de outro modo, a desorganização do tempo e do espaço (não mais entidades neutras, lineares e homogêneas), em especial do tempo e do espaço de trabalho, sobrevem como um dos aspectos que, na actualidade, exige aos cidadãos a construção de projectos que considerem e integrem experiências passadas com uma visão do futuro capaz de antecipar ou prever mudanças, a curto ou médio prazo, nos contextos em que se inserem (Sennett, 1998).

Sobretudo nos últimos 10 a 20 anos, toda uma nova linguagem assente na noção de flexibilidade (e.g., capitalismo flexível, organização flexível, trabalho flexível, especialização flexível...) e no conceito de risco tem vindo a afirmar-se. Passou a privilegiar-se a capacidade e a rapidez de adaptação a novas circunstâncias, as actividades a curto prazo e a criação de redes organizacionais amorfas e, por vezes, muito complicadas, em detrimento de estruturas burocráticas, próprias de um modelo industrializado do trabalho¹ (Sennet, 1998). Em simultâneo, mudaram não apenas as regras de concorrência e de competitividade entre empresas mas também entre trabalhadores — geralmente, subidas ou descidas no nível de emprego num país implicam um movimento em sentido contrário noutro (Santos, 1998). Também o constante desenvolvimento de novas tecnologias, produtoras de riqueza mas não de emprego, se tem feito sentir quer no que respeita a redefinição dos conteúdos das actividades realizadas nos contextos de trabalho quer no que se refere ao tempo que lhe é dedicado. A tudo isto há ainda que acrescentar o recente aparecimento de fenómenos como o subemprego persistente ou o desemprego estrutural, bem como a escassez e desregulamentação das condições de acesso e permanência no emprego.

¹ Ainda hoje a dominância deste modelo funcional se faz sentir nas estruturas educativas que, em grande medida, o continuam a reflectir e a reproduzir, quer no que se refere ao tipo de organização adoptado quer em relação aos mecanismos e princípios de actuação preconizados (cf. Collin & Watts, 1996).

Repensar a função social dos sistemas educativos, privilegiando-se uma perspectiva de aprendizagem e de formação ao longo da vida tem sido, amiúde, apontada como uma das soluções possíveis para muitas destas dificuldades (e.g., Comissão Europeia, 1991, 1993, 1995, 1996). De um modo geral, nos documentos oficiais das instituições (nacionais e comunitárias) responsáveis pela definição das políticas (educativas, de emprego...) é veiculada a crença de que as contradições e os desafios impostos pelo acréscimo de competitividade e de produtividade exigidos às empresas e às nações podem ser resolvidos através de apostas educativas diversificadas e diferenciadas segundo os públicos-alvo a que se destinam, ao mesmo tempo que se mantém e, até, reforça o modelo de coesão e de integração social europeu (D'Iribarne, 1996). Procura passar-se a mensagem de que tal solução permitiria igualmente conciliar essas dimensões, de carácter mais económico e social, com outras, de natureza essencialmente pessoal e cultural (*Ibid.*).

Preconizar o acesso generalizado e continuado dos indivíduos a actividades de carácter educativo e formativo assoma, assim, como uma forma de garantir, a todos, a aquisição e a actualização permanente de um conjunto de saberes e de instrumentos indispensáveis à sua adaptação às actuais condições de vida (sociais, culturais, económicas, políticas...). A crescente importância assumida pelo conhecimento e pela informação em todas as esferas da vida e do trabalho a isso obrigam (Tessaring, 1998). Ideia que é claramente afirmada pela Comissão Europeia (CE) no seu “*Livro branco*” sobre *Crescimento, Competitividade, Emprego* (1993). Aí é declarado que “numa sociedade menos alicerçada no intercâmbio de mercadorias e mais na produção, transmissão e partilha de conhecimentos, o acesso ao saber, teórico e prático, está na realidade destinado a ocupar um lugar central” (p.123). Posteriormente, no “*Livro branco*” sobre *Educação e Formação — Ensinar e Aprender Rumo à Sociedade Cognitiva* (1995) esta posição é, pela Comissão, retomada e reforçada, na medida em que é defendida, logo na introdução, a perspectiva de que, “cada vez mais, a posição de cada indivíduo perante a sociedade será determinada pelos conhecimentos que este tiver sabido adquirir. A sociedade do futuro será, pois uma sociedade que saberá investir na inteligência, uma sociedade onde se ensina e se aprende” (p.5).

Em causa está a ideia de que a formação ao longo da vida constitui um instrumento-chave de política social, económica, de emprego para atribuição de um novo papel à educação, percebida como uma prioridade e um imperativo imprescindível ao desenvolvimento e à promoção de uma maior igualdade entre os cidadãos (Strain, 1998). O ensino e a formação afirmam-se, de resto, como o “novo catecismo” (Guiddens, 1999, p. 99) dos responsáveis políticos. Na prática, a sua concretização possibilitaria estender a toda a existência os momentos dedicados à aprendizagem, os quais constituiriam a base de sustentação para o desempenho dos papéis sociais de trabalhador, profissional ou, numa perspectiva mais abrangente, de cidadão. Tais momentos comportariam, no plano individual, uma dupla vertente estratégica que cumpre explorar. A primeira, de índole mais *instrumental*, diz respeito aos processos psicossociais (designadamente cognitivos) subjacentes à adequação e pertinência das escolhas, da sua concretização e da antecipação das suas exigências, dificuldades e consequências, incluindo as que envolvem as relações de custo-benefício. A segunda, de natureza mais *expressiva*, teria como função (molar e não molecular, como anteriormente) contextualizar espaço-temporalmente as trajetórias pessoais decorrentes das sucessivas escolhas antes mencionadas, de lhes conferir uma qualidade histórica e de estimular a procura autónoma de significados existenciais.

A aprendizagem configura-se, nesta perspectiva, como um processo contínuo e permanente (individual e colectivo) de auto-construção de um sentido (coerente e significativo) para as relações que cada um de nós estabelece consigo próprio, com os outros e com a realidade envolvente; processo esse que dá congruência e ganha forma no seio das experiências vividas ao longo da vida (Canário, 1999) — dito de outro modo, as pessoas transformam-se em sujeitos *aprendentes*, simultaneamente agentes e produtos das suas aprendizagens. Concebê-las como actividades requeridas e concretizadas nos mais variados contextos e momentos, leva a pressupor que também a educação e a formação, mais do que “uma etapa escolar, institucional ou organizada de aprendizagem” (Batalha, 1999, p. 41), dão azo a um processo constante de evolução e de reorganização pessoal — a procurar e a prosseguir ao longo da existência —, o qual deverá ser entendido como uma responsabilidade da sociedade no seu todo. É justamente no reconhecimento desta necessidade (simultaneamente pessoal e social) de capacitar e de mobilizar as pessoas e formações sociais em que estas se encontram

organizadas para assumirem, de um modo sistemático e intencional, a aprendizagem e a formação ao longo da vida, que radica o objecto deste Estudo. Procura-se, assim, prepará-las para lidarem mais eficazmente com as contradições e complexas realidades (políticas, culturais, sociais...) dos nossos dias.

Falar de educação e de formação enquanto campos distintos, quando não opostos deixa, portanto, de fazer sentido. Mais do que propostas concorrentes ou antagónicas entre si, a educação e a formação passam a ser encaradas como “ofertas interactivas e convergentes” (Batalha, 1999, p.41) que perfilham a mesma finalidade — a preparação dos indivíduos para a realização, com maior eficiência, de tarefas concretas de trabalho, ao mesmo tempo que promovem o desenvolvimento das demais competências de vida, fundamentais ao desempenho dos vários papéis sociais exigidos pela globalidade dos contextos (Imaginário, 1992a). A tradicional separação entre educação geral e formação profissional que durante muito tempo determinou a estrutura organizativa dos sistemas de educação/formação, dada a sua desadequação às exigências que os tempos modernos colocam aos cidadãos, dá lugar a uma visão mais abrangente de cada uma destas actividades, as quais, muitas vezes, são apresentadas como sinónimos (Canário, 1999). A afirmação do termo *formação* em detrimento do de *educação*, segundo o autor, deriva do facto de o primeiro autorizar um espectro mais amplo, integrativo e diversificado quanto aos objectivos, metodologias, conteúdos, estruturas e destinatários previamente estabelecidos para qualquer uma delas.

A orientação apareceria igualmente como uma componente integrante da formação (ou da educação), visto que tanto o processo de preparação para o desempenho de tais papéis sociais como o próprio desempenho dos mesmos pressupõe a existência de três momentos sucessivos favoráveis a este tipo de intervenções (Imaginário 1992b), a saber, (a) *antes da formação* (centra-se no incitamento a um processo de exploração continuado que procura, por um lado, ajudar à elaboração e concretização de projectos exequíveis, e, por outro, a avaliação de percursos de vida com vista ao reconhecimento formal de qualificações e competências, a fim de facilitar a distribuição dos indivíduos pelas oportunidades de formação disponíveis); (b) *durante a formação* (aí evidenciam-se as actuações que almejam o acompanhamento das acções de formação, bem como o apoio à transição entre contextos de formação ou entre os últimos e o contexto de trabalho —

situações que têm lugar, por exemplo, no âmbito do sistema de aprendizagem ou aquando da realização de um estágio profissional); (c) *depois da formação* (dizem respeito à criação de condições internas aos próprios indivíduos que tornam possíveis ou rendibilizam as práticas educativas, nomeadamente no que respeita à transição para a vida activa, às questões que se irão colocar ao nível da gestão da carreira ou, ainda, à compatibilização do papel de profissional com outros papéis e circunstâncias de vida). Em suma, discorrer sobre as problemáticas relativas à educação, formação ou à aprendizagem obriga, necessariamente, a reflectir sobre um conjunto de temas específicos do domínio vocacional, o que, por si só, acaba por justificar a frase com que se iniciou o parágrafo.

Investir continuamente na formação, tal como é sugerido pelo paradigma da *aprendizagem ao longo da vida*, pressupõe a existência de um leque diferenciado de ofertas e uma desmultiplicação de momentos de escolha. Um tal cenário corre o risco de criar a impressão de que a estrutura social de oportunidades é mais aberta e extensa do que a que corresponde à situação actual nas sociedades ocidentais, especialmente se não for compensado pela introdução de um ponto de vista que procure evidenciar as tendências presentes de instabilidade, precaridade e escassez face ao trabalho — o que, por sua vez, apenas sublinha a relevância do papel social da orientação a um nível e magnitude inéditos (por comparação com a conjuntura histórico-económica do período que se seguiu ao pós-guerra) e os novos desafios que se lhe cometem. Não é portanto de estranhar que o objectivo deste Estudo seja o de procurar contribuir para o esclarecimento de finalidades, valores, estratégias e instrumentos susceptíveis de fundamentar uma intervenção coerente, eficaz e ajustada no âmbito da formação (e de orientação enquanto sua componente integrante) ao longo da vida dos cidadãos portugueses. Tornam-se, de igual modo, claros os motivos que levaram à opção metodológica por uma reflexão crítica que procurasse indagar qual o sentido e as consequências práticas das intervenções neste campo, na medida em que nem sempre se têm criado condições — teóricas, epistemológicas, culturais e políticas — propícias ao estudo dos recursos disponíveis.

Com base neste pressuposto procedeu-se, numa primeira fase, à identificação das fontes de informação consideradas essenciais ao desenvolvimento do Estudo, podendo nomear-

se desde logo as seguintes como algumas das instituições que, para além das académicas e científicas, contam com publicações consideradas relevantes para a prossecução deste trabalho: DGEFP, Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP), departamentos centrais e regionais do Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação (CNE), CE (e.g., Direcção-Geral XX – Educação, Formação e Juventude ou Direcção-Geral V – Emprego, Relações Industriais e Assuntos Sociais), Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (CEDEFOP), a Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO) ou a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE). Bases de dados (e.g., Psyclit ou Ericae), páginas na *Internet* das várias entidades mencionadas e inúmeros artigos publicados em diversas revistas científicas (e.g., “L’Orientation Scolaire et Professionnelle”; “Education Permanente”, “International Journal of Lifelong Education”, “British Journal of Education and Work”, “The Career Development Quarterly”, “Formar: Revista dos Formadores”, “Inovação”) foram outros dos elementos consultados no decurso deste processo de exploração documental.

O manancial de informação, dados, estatísticas, avaliações encontrados sobre o tema, bem como a quantidade e a qualidade de evoluções ocorridas aconselharam, antes de mais, a “parar para reflectir”. Intentou-se, assim, proceder uma abordagem qualitativa (a qual se pretende fundamentada teórica e empiricamente), analítica e independente, que olhasse de um modo problematizante e crítico para os elementos existentes sobre os resultados disponíveis de intervenções realizadas. Desde logo, foi possível identificar um vasto conjunto de assuntos que, recorrentemente, eram focados em relação com a temática em estudo (e.g., processo de transformação das sociedades contemporâneas e velocidade com que ocorrem as mudanças; complexificação das relações entre educação/formação e emprego, assumindo a orientação um papel-charneira fundamental neste processo; características da oferta de educação/formação e a sua adequação, por um lado, às necessidades e expectativas dos seus vários destinatários, sejam os cidadãos — crianças, jovens ou adultos ou as organizações sociais em que estes se integram, e, por outro, aos desafios gerados pelas referidas mutações sociais, económicas, políticas, culturais, sociais...). Foi a partir desta constatação que se deliberou levantar, a partir dos efeitos e impactes destas intervenções, uma série de interrogações que, em última análise, contribuíssem, não apenas para construir um sentido para o que

tem sido feito e para o que se poderá fazer, explicitando e justificando objectivos desejáveis e valores subjacentes aos projectos sociais que as políticas de formação estruturam, como também para uma mais profunda e articulada visão da situação do País neste domínio.

Intentou-se, deste modo, dar resposta a um conjunto de questões que, desde o início, vêm orientando e demarcando os parâmetros gerais de enquadramento do Estudo, designadamente, (a) a que necessidades responde a formação ao longo da vida? Que objectivos devem ser enunciados? Que condições urge criar? (b) de que projecto social e de que estratégias se está a falar? constitui a formação ao longo da vida (indissociável, de acordo com a perspectiva aqui defendida, das questões relativas à gestão da carreira) um investimento desejável e defensável, embora a sua relevância não seja não percebida socialmente a vários múltiplos níveis? trata-se de formação ao serviço das necessidades, interesses e projectos pessoais ou esta dever-se-á enquadrar em algum projecto social que lhe confira sentido e intencionalidade? (c) será que é apenas a dimensão económica que se estabelece como eixo prioritário de tais projectos sociais? valerá a pena (e haverá espaço para) explorar outras possibilidades, orientadas para valores de diversa natureza? (d) como é que este problema tem sido formulado e resolvido por outros países da União Europeia? que resultados pessoais, sociais e económicos têm sido alcançados? que medidas políticas e que modelos e estratégias de formação têm sido implementados com maior sucesso?

2. ENQUADRAMENTO E PROBLEMATIZAÇÃO DO OBJECTO DE ESTUDO

As alterações que se verificaram, em particular a partir do final da Segunda Guerra Mundial, deram azo a um período sem precedentes de aceleração do tempo histórico. As suas implicações fizeram-se sentir em todas as formas das actividades humanas. Imediatamente após o final do conflito e até inícios da década de 70, assiste-se a uma fase de franca expansão nos diferentes níveis de organização e funcionamento social. Como algumas das características distintivas desta época — os chamados *trinta gloriosos* — aparecem o pleno emprego, a massificação do acesso à educação, o crescimento exponencial do consumo ou a terciarização gradual da actividade económica. Fortaleceu-se a crença na existência de uma relação positiva directa entre os níveis de escolarização da população (ou o seu capital escolar) e os de rentabilidade económica ou produtividade, donde derivou, designadamente, a ênfase por uma planificação articulada entre os fluxos de saída dos sistemas de formação e os de entrada no emprego (Correia, 1996).

Em contraste, nas três décadas subsequentes a tal fase de crescimento sobreveio outra, de profunda recessão — os chamados *trinta desastrosos*. O acontecimento que actua como “linha divisória” destes dois momentos de evolução das sociedades modernas é a crise petrolífera dos anos 70 (a primeira manifestação deu-se em 1973, com reincidência em 1979), também ela prenhe de consequências em todas as dimensões da existência e sectores de vida social. No decurso deste ciclo, de uma forma crescentemente incisiva, começaram a ser postos em causa os dispositivos operativos e os pressupostos em que se funda o modelo de regulação proveniente dos sistemas sociais, generalizados imediatamente após a Segunda Guerra Mundial. Na sua origem encontram-se, sobretudo, as profundas mutações que sobrevieram no mundo da formação e do trabalho, bem como nas interacções estabelecidas entre ambos. A crise dos sistemas de formação, depois tornada permanente, que remonta ao final da década de 60, é disso ilustrativa. Desde então, vem-se acentuando o profundo desajuste estrutural entre formação e mercado de emprego, o qual radica principalmente no avolumar e “destapar” das desarticulações funcionais existentes entre estes dois universos (Correia, 1996).

Um dos sinais mais inequívocos de tal clivagem é, sem dúvida, uma re-aceleração do tempo histórico sem medida comum com a aceleração anterior, porque incomparavelmente mais intensa, seguida aliás do estilhaçamento dos espaços até então relativamente delimitados. Também tempo aparece como algo desorganizado e fragmentado, dificultando ainda mais a compreensão e a ordenação coerente, pessoal e socialmente, dos processos identitários que estabelecem e legitimam os dispositivos de pertença e de imposição da normatividade orientadora das relações sociais (Sennett, 1998). Assiste-se, assim, à emergência de novas condições de relacionamento entre economia, Estado e sociedade, à individualização e diversificação das relações de trabalho, à turbulência no quadro económico e financeiro, bem como a uma tendência de progresso dos meios e tecnologias de oferta de produção de bens e de prestação de serviços (mais e mais em tempo real). Por conseguinte, nas suas implicações na redução — progressiva, mas visível — nas necessidades de mão-de-obra e nas exigências impostas por uma competitividade acrescida. Neste contexto, os quadros de referência tradicionais, só por si, começam a ser insuficientes para compreender as causas e eventuais consequências de um determinado acontecimento a fim de o explicar ou solucionar. Urge introduzir novas dimensões de análise as quais contemplem e procurem responder aos desafios inéditos que se colocam às tradicionais estruturas e formas de organização e relacionamento social, como por exemplo a família ou a escola (Pieterse, 1995; Sainsauleau, 1998; Santos, 1994, 1998).

Perante tal cenário, diversificam-se as tensões que, de acordo com a Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI (CIESXXI) (1996)², apesar de não serem novas, constituem o cerne dos desafios que se desenham para o futuro. Destacam-se as que derivam de uma crescente interdependência planetária ao nível económico, científico, cultural e político e que determinam em grande medida as mudanças operadas nos modos de vida. Mudam não só as linguagens, os modos de comunicação e de perspectivar o futuro mas também a vida das organizações e, em particular, os requisitos impostos aos sistemas produtivos, de emprego e de educação e de formação (CE, 1995)³. Este entrecruzar de fenómenos opostos entre si, dada a sua origem e natureza, pode, enfim, agrupar-se em três níveis: (a) os que resultam do

² Cf. *Educação: Um Tesouro a Descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI*.

funcionamento da sociedade segundo os padrões de uma modernidade ainda vigente, (b) os que advêm das disfuncionalidades e contradições desta mesma sociedade e, por fim (c) as novas manifestações (culturais, sociais, políticas e económicas) que “poderão configurar, se não uma nova sociedade, pelo menos novos rearranjos sociais dentro de uma lógica de sociedade moderna” (Martins A.M., 1999, p. 17). De entre esses destacam-se ainda os que advêm da convivência entre os primeiros e os últimos.

Traçado que está o quadro global de evolução dos últimos 50 anos das sociedades ocidentais industrializadas, importa, agora, enumerar os elementos que, por um lado, configuram a mudança e, por outro, revelam alguma solidez passível de possibilitar análises prospectivas com um mínimo de credibilidade. Essa é justamente a finalidade dos subcapítulos que se seguem. Aí efectuar-se-á uma caracterização dos fenómenos (sociais, económicos, políticos...) que, nos últimos tempos, catapultaram os sistemas de educação e de formação, em especial da que se pretende que acompanhe todas as etapas de vida, para o centro das atenções. No entanto, para que sejam realmente analisadas as possibilidades de sentido(s) pessoal(is) e social(is) para a formação ao longo da vida — isto é, para que se cumpra o objectivo central do Estudo —, é fundamental que tal reflexão procure ir para além do discurso do senso comum político (nacional e comunitário), o qual interessa desconstruir nas suas intenções e objectivos (explícitos e implícitos), nomeadamente quanto ao seu valor estratégico e conteúdos. A construção de um olhar crítico e problematizante será, então, o princípio orientador de toda a discussão. Sempre que pertinente, uma especial atenção será dada aos aspectos com influência para as políticas de educação, formação e orientação, particularmente, os necessários à caracterização da sociedade portuguesa contemporânea.

2.1. Tendências demográficas e evolução dos perfis socioprofissionais

De algum tempo a esta parte, um dos temas que tem dominado a actualidade é a extrema rapidez com que o crescimento demográfico da população mundial se tem processado. Segundo elementos referidos pela CIESXXI (1996), nem mesmo o ligeiro declínio da taxa

3 Cf. *Ensinar e Aprender Rumo à Sociedade Cognitiva: “Livro Branco” sobre a Educação e a Formação*.

de fecundidade registado nas últimas décadas conseguiu inverter esta tendência. Estima-se que até final do ano 2000 haja cerca de 6,25 mil milhões de pessoas a habitar o planeta, valor que se prevê ascender aos 10 mil milhões por volta do ano 2050. Além disso, em todo o mundo, constata-se um importante aumento no número absoluto de jovens com menos de 15 anos, o qual, em 1990, ascendia aos 1,7 mil milhões de cidadãos embora não ultrapassasse os 700 mil milhões em 1950. Todavia, este é um quadro global que, como qualquer outro da mesma natureza, escamoteia variações entre as regiões abrangidas. Nos países (europeus) industrializados o crescimento demográfico enfraqueceu ou estagnou por completo, ao ponto de nem sempre as taxas de fecundidade bastarem para garantir a renovação das gerações. De acordo com a mesma fonte observar-se-á, nestes países, um rápido envelhecimento da população, dado que se calcula que a proporção de pessoas com mais de 65 anos passe de 12 por cento, em 1990, para 16 por cento, em 2010, e para 19 por cento, em 2025.

Outro dos indicadores comumente utilizado para avaliar o estado do desenvolvimento humano diz respeito aos níveis de alfabetização e de escolarização das populações. Segundo dados divulgados pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) (1998, 1999), também aqui as diferenças verificadas entre os chamados países industrializados ou em desenvolvimento⁴ são enormes, pese embora os progressos ocorridos. De facto, enquanto que, nos anteriores, os índices de alfabetização aproximam-se dos 100 por cento e as taxas de escolarização rondam já os 85 por cento (PNUD, 1998); nos últimos, a percentagem de escolaridade combinada dos ensinos primário e secundário mais do que duplicou nestes 30 a 35 anos, tendo a proporção de crianças que frequenta o primeiro ciclo do ensino básico crescido de menos de metade para mais de três quartos. Nesse mesmo período, as taxas de alfabetização de adultos registaram um aumento global — de 48 por cento em 1970 passaram para 72 por cento em 1997 (PNUD, 1999).

4 Subjacente à ideia de *países em desenvolvimento* encontra-se uma concepção de evolução social como um processo necessariamente intencional, ordenado e encadeado segundo um conjunto de acções planeadas a priori (Elias, 1999). No entanto, tal como o autor refere, o processo de desenvolvimento de uma sociedade compreende uma realidade complexa e multifacetada, em que, frequentemente, de tais acções advêm repercussões nem sempre esperadas ou desejadas. Daí que, mais importante do que apenas prever os sentidos futuros do desenvolvimento, seja procurar compreender as razões e formas que tais processos de mudança assumem.

Especificamente, na União Europeia (UE), nos últimos dez a quinze anos tem-se vindo a afirmar uma tendência para que a quase totalidade das pessoas siga uma formação, pelo menos, até aos 18 anos, mesmo nos países em que a escolaridade permanece relativamente baixa (CE, 1999). Mais concretamente, em 1994 quase todos os jovens até aos 16 anos e 70 a 90 por cento dos indivíduos com 17 anos frequentavam ainda uma qualquer modalidade de formação oferecida pelo sistema educativo dos seus países — ou seja, um número duas a três vezes superior ao apurado em 1970. Neste mesmo período, a percentagem de participação nos sistemas de educação e de formação dos jovens com 18 anos passou de 20 a 40 por cento para 70 a 85 por cento (Tessaring, 1998). Calcula-se ainda, a partir de um levantamento realizado no âmbito do Programa FORCE, que, em 1994, tenham participado quase 20 milhões de sujeitos nos diversos sectores e modalidades das actividades de formação contínua (Grünnewald, 1996).

No seu conjunto, tais dados reflectem uma tendência de longo prazo quer para um aumento nos níveis de afluxo dos jovens ao sistema educativo quer para uma melhoria das qualificações⁵ da população em geral e da população activa em particular. De facto, nota-se uma evolução no sentido de uma subida, de geração para geração, no grau de instrução exibido pelos cidadãos. Contudo, mais uma vez, esta é apenas uma análise parcial da situação. Na prática, o prolongamento da escolaridade, para além de assegurar a elevação dos níveis de qualificações e de competências, em consonância com as exigências dos sistemas produtivos, acaba também por contribuir para esbater parcialmente alguma da pressão que, de outro modo, se faria sentir sobre o mercado de trabalho (Killeen, 1996a). Embora actualmente, no total, a porção de pessoas

com um qualquer tipo de emprego (a tempo inteiro ou parcial, por conta própria ou por conta de outrem) tenha crescido significativamente, essa subida foi insuficiente para compensar a expansão entretanto ocorrida no número daqueles que passaram a integrar a força de trabalho — aspecto esse que contribui para compreender a afirmação do desemprego como um fenómeno estrutural.

Além do envelhecimento da população e do prolongamento da escolaridade (e consequente adiamento da transição para o mercado de trabalho) por parte dos jovens,

5 O termo *qualificação* é aqui entendido como o nível formal de ensino ou de formação atingido pelos sujeitos.

há igualmente que considerar outros elementos susceptíveis, também eles, de explicarem e serem explicados pelas transformações ocorridas na estrutura e no volume do emprego. São eles, nomeadamente, o crescimento (absoluto e relativo) do sector de prestação de bens e de serviços na globalidade da actividade económica, a gradual feminilização da população activa ou a afirmação do desemprego como um fenómeno estrutural. Em especial nos últimos 15 a 20 anos, um pouco por todo o mundo (industrializado), tem-se assistido a um aumento generalizado da riqueza (individual e colectiva), que entre outros aspectos se tem associado à difusão de estilos de vida e de padrões de consumo assentes nas mais variadas formas de prestação de bens e de serviços (às próprias pessoas ou às empresas, no plano profissional, privado e do lazer). É também cada vez maior o número de mulheres que procura e consegue colocação no sistemas de formação e de emprego, observando-se, nos dias que correm, uma quase paridade nas taxas feminina e masculina⁶ de participação nas estruturas educativas e laborais.

Por seu turno, ao alongamento do período de permanência dos jovens no interior das estruturas de educação e de formação e o conseqüente decréscimo do seu peso relativo no mercado de trabalho corresponde, entre outros aspectos, um envelhecimento da população activa, existindo uma correlação positiva entre idade e taxa de actividade, pelo menos até aos 45/50 anos (Tessaring, 1998). Postular o reforço da frequência das faixas etárias mais elevadas no mercado de trabalho, leva a que se tome em linha de conta o facto de estes indivíduos, em muitos casos, possuírem apenas um nível de escolaridade básica que vá de encontro ao proposto para esta três últimas décadas, isto é, para quando estes se encontravam nos seus anos de formação iniciais (Rajan & Grilo, 1990). Da parte dos sistemas educativos isso exige a elaboração propostas formativas que em termos, por exemplo, dos conteúdos programáticos e das metodologias de ensino-aprendizagem, respondam às necessidades específicas destas pessoas e dos sistemas de produção em que elas se inserem. Resulta, de tudo isto, uma enorme pressão sobre os sistemas educativos, “solicitados até ao limite das suas capacidades e, por vezes, até para lá dessas mesmas capacidades” (CIESXXI, 1996, p. 32).

6 Uma provável explicação para esta situação reside, quer nos fenómenos recentes de afirmação e emancipação femininos quer nas necessidades económicas e do mercado de emprego de contrabalançar a tendência a longo prazo para a diminuição no número de activos (Tessaring, 1998).

Portugal não é excepção a esta regra. Contudo, por cá, observam-se algumas especificidades em relação a outras nações europeias mais avançadas decorrentes, nomeadamente, do início tardio do processo de modernização nacional. Não é, portanto, de estranhar que os indicadores relativos aos últimos trinta anos revelem, para o nosso país, uma estrutura social marcada por um cruzamento de traços que, por um lado, o identificam com o padrão dessas nações, por outro, marcam uma profunda distância dos mesmos (Machado & Costa, 1998). Na primeira categoria encontram-se os índices referentes à natalidade, à fecundidade e ao envelhecimento, os quais se encontram já muito próximos da média europeia; o mesmo acontece com os números respeitantes à taxa de actividade feminina, a qual tem vindo a pautar-se por um acréscimo na globalidade dos países industrializados — entre nós, regista-se não apenas uma das mais antigas como uma das mais elevadas percentagens de participação de mulheres na população activa. Na outra, situa-se o baixo nível de qualificação escolar e profissional da população portuguesa (*Ibid.*), que, entre outros aspectos, não pode ser dissociado do facto de, até meados da década de 60, não terem sido realizados quaisquer esforços sistemáticos de modernização do sistema educativo. Embora esta fosse uma questão que começou a ser equacionada e, até em parte, resolvida desde os inícios dos anos 70 — em concreto, com a não totalmente concretizada Reforma de Veiga Simão —, apenas perto do final desta década é que começaram a denotar-se as relações entre o desenvolvimento dos sistemas de educação/formação e o desenvolvimento da economia (Rodrigues & Lopes, 1993).

Apesar dos avanços registados nas duas últimas décadas, em que se tem vindo a assistir a uma subida efectiva e continuada das taxas de frequência dos vários graus de ensino e, consequentemente, a uma elevação dos níveis médios de escolaridade da população, fruto quer da massificação do acesso ao ensino quer do grande número de programas de formação profissional disponíveis (Machado & Costa, 1998), Portugal apresenta ainda, quando comparado com a generalidade dos países da UE, um relativo atraso. Nos nossos parceiros comunitários, contrariamente ao que sucede entre nós, o padrão de escolaridade formal média da população não é o das pessoas com seis ou menos anos de escolaridade, mas o dos que atingiram ou concluíram o ensino secundário (ou pelo menos o seu primeiro ciclo, geralmente o termo da escolaridade obrigatória, que no nosso país coincide com a escolaridade básica de nove anos). Entre nós, o abandono escolar

sem qualquer qualificação formal, isto é, antes da conclusão da educação básica ou da aquisição de uma qualificação profissional, continua a apresentar valores ainda bastante elevados, estimando-se que, aproximadamente, um em cada três alunos, por ano lectivo, saiam do sistema educativo nessas circunstâncias (cf. Alves, 1998).

Tal situação contribui em muito para o aumento do número dos efectivos já colocados no mercado de trabalho possuidores de baixos níveis de escolarização e que normalmente são apresentados como “refractários aos processos formais de formação” (Azevedo, Ribeiro & Castro, 1998, p.3). Não obstante, isto em nada atenua a visibilidade dos efeitos da generalização da escolaridade sobre a composição socioprofissional da população portuguesa, especialmente devido ao peso crescente, em termos absolutos e relativos, que os activos mais qualificados começam a ter (Machado & Castro, 1998). Assim, também entre nós, a tendência parece ser para que, em média, os indivíduos entrem mais tarde para a vida profissionalmente activa⁷, sendo previsível uma manutenção no crescimento das profissões liberais, profissões intelectuais e científicas e dos técnicos intermédios, cujas principais saídas se têm vindo a situar — e, tudo o indica, assim continuarão — no sector terciário da actividade económica (*Ibid.*). Ainda segundo estes autores o nosso país apresenta os níveis (de terciarização, neste caso) mais baixos da UE, o que deriva da sua tardia e incompleta industrialização, sendo igualmente importante salientar a este respeito a “relação de alimentação recíproca” (p.32) que o incremento deste sector de actividade mantém com o contínuo elevar do grau de formação dos cidadãos. Nas economias modernas é sobretudo por intermédio das actividades de prestação de serviços que o conhecimento e a informação se difundem.

2.2. A revolução tecnológica e a necessidade de adaptação à mudança

A referida evolução nos níveis globais de escolarização das populações, pelo menos em parte, tem-se feito acompanhar por extraordinários avanços tecnológicos (sendo o

⁷ O recurso a esta expressão procura reforçar a crescente diferenciação que se verifica entre *tempo de vida* — que engloba a realização de um vasto leque de actividades tradicionalmente não incluídas na chamada *vida activa* (e.g., actividades de formação, de lazer, de voluntariado...) — e *tempo de exercício de um emprego ou de uma profissão*. O aumento verificado na esperança média de vida, juntamente com a diminuição no tempo dedicado ao exercício de uma actividade laboral ou, ainda, a instabilidade e a descontinuidade que começa a caracterizar as trajectórias profissionais dos indivíduos, assim o exigem.

inverso igualmente verdade, na medida em que são fenómenos interdependentes). Há, então, que ponderar a centralidade que a rápida e (mais ou menos) constante evolução tecnológica tem vindo a ocupar na vida quotidiana das pessoas e cujo expoente máximo, presentemente, diz respeito às múltiplas potencialidades das chamadas tecnologias de informação e de comunicação (TIC). Aliás, a própria CE no seu *“Livro verde” sobre a Sociedade da Informação* (1996) prognostica a ocorrência, num curto período de tempo, de enormes mudanças nas tecnologias disponíveis (em cerca de 80 por cento delas). Para esse mesmo período (10 anos, sensivelmente), antecipa que apenas 20 por cento dos efectivos colocados actualmente no mercado de emprego venham ser substituídos por outros saídos da escola. As pressões e os desafios inerentes aos esforços continuados que as pessoas terão de realizar a fim de garantirem a sua empregabilidade (quando não mesmo o seu emprego) advinham-se imensos.

Nos últimos tempos a estrutura da economia mundial transfigurou-se dramaticamente, sendo inúmeras e importantes as modificações ocorridas — mundialização da economia, alteração das regras e paradigmas de concorrência e de competição, mudanças nos sistemas de produção, da concepção dos produtos à organização das empresas. Se, por um lado, os domínios tradicionais de actividade evidenciam uma tendência no sentido da contracção do seu peso relativo na actividade económica, por outro, tudo o que se relacione com os sectores emergentes, principalmente com o da informação, vê o seu peso global expandir-se. Esta transição de uma manufactura industrial para, tudo o indica, uma outra pós-industrial e informacional (Featherstone & Lash, 1995) impulsiona e deriva da rapidez e intensificação de fluxos (de capitais, bens, ideias, pessoas...) assentes em redes de circulação cada vez mais libertas de limites definidos por fronteiras espaciais. De um ponto de vista macroeconómico, é favorecida uma crescente interdependência entre os sistemas económicos promotora de alterações nas suas estruturas e regras de funcionamento, em particular as que advêm de uma transição do nacional para o global, operando o mundo cada vez mais como uma unidade (Albrow, 1996).

Em paralelo com este processo de transformação e de complexificação dos sistemas económico e tecnológico, assiste-se ainda a evidentes alterações nas exigências colocadas aos trabalhadores. A busca continuada da inovação tem levado a que, inevitavelmente, as pessoas se vejam forçadas a, permanente, rápida e adequadamente,

se ajustarem a novas situações — isto é, de serem responsivas aos repto que lhes são lançados pelo meio envolvente. Hoje por hoje, uma empresa que pretenda manter-se competitiva, com uma capacidade de adaptação permanente, terá de flexibilizar o processo de produção, as tecnologias, a organização do trabalho e as relações com o exterior e, acima de tudo, a sua estrutura funcional (Martins A.M., 1999; Rodrigues & Lopes, 1993). A existência de uma estrutura organizacional flexível, assente em recursos humanos especializados mas polivalentes que lhe permitam responder de uma forma adaptada às exigências de criatividade, adaptabilidade e rápido reajustamento com que a empresa se confronta, é, portanto, apresentada como um elemento fundamental no processo de integração e permanência num mercado económico global (Kovács, 1988, 1991).

A actualização e a reconversão das competências e conhecimentos inicialmente adquiridos (CE, 1995; Martins A.M., 1999; Tessaring, 1998, entre outros) torna-se não só um imperativo como, apoiada num processo de aprendizagem ao longo da vida, tal actualização acabará por se configurar, ao menos enquanto possibilidade, como uma actividade de desenvolvimento e de realização pessoal. Idealmente, os sujeitos teriam a oportunidade de, a cada momento, pôr em prática as potencialidades adquiridas nos mais variados contextos, enquanto meio de integração e de interacção com os outros. Esse é, de resto, um dos caminhos apontados para a concretização das chamadas *sociedades aprendentes*⁸. A concretização dessa possibilidade pressupõe, porém, que o desenvolvimento tecnológico com repercussões na estrutura dos empregos e na morfologia das profissões se articule plenamente com a renovação da oferta educativa, assim como com a elevação dos níveis de escolaridade da população. A evolução do capital escolar numa dada sociedade passaria, então, a ser encarada como um indicador para a avaliação do sentido e do alcance dos processos de transformação que aí têm lugar (Machado & Costa, 1998).

Aqui, convém talvez pedir a atenção para os riscos associados a esta visão de sociedade, em particular aos critérios de inclusão e de exclusão que a sustentam. Para Boaventura

⁸ Com alguma frequência, consoante as dimensões enfatizadas, são também utilizadas as expressões sociedades educativas, sociedades da informação ou sociedades cognitivas para descrever aquilo que se prevê que seja o resultado da divulgação massiva das TIC, em termos das exigências de permanente actualização ou de reconversão colocadas quer aos indivíduos quer às organizações em que estes se encontram inseridos.

Sousa Santos (1994, 1998), a crise contratual da modernidade tem-se feito notar de um modo especialmente premente na advocação dos modelos neo-liberais de relacionamento social. Esses modelos, ao preconizarem a reemergência de princípios de ordenação social hierárquica assentes numa crescente individualização das relações e princípios de regulação social, favorecem o predomínio dos processo de exclusão sobre os de inclusão. Na sua opinião, isso dever-se-ia sobretudo ao facto de grupos gradualmente mais extensos da população verem negado o acesso ao emprego ou o fazerem em condições de clara precaridade, situação essa que, em geral, se encontra intimamente associada a baixos níveis de qualificação (formal). Além do mais, para muitos desses cidadãos, os novos modos de pensar e de organizar os processos de trabalho, levam-nos a confrontarem-se com um marcado esvaziamento dos conteúdos tradicionalmente associados ao exercício de determinado tipo de profissões — logo, da diluição dos laços e mecanismos de solidariedade e de pertença que as caracterizavam (Sainsaulieu, 1998; Sennett, 1998).

Não é, portanto, exclusivamente ao nível das qualificações dos indivíduos que se têm operado progressos. Também as características dos contextos de trabalho vêm sendo objecto de uma transformação global, fruto do investimento efectuado na renovação dos equipamentos e processos tecnológicos de produção de bens e de prestação de serviços (nomeadamente, no que diz respeito a materiais, controlo, qualidade ou promoção comercial) que, no nosso país, se acentuou após a adesão à UE (Freire, 1998). Não obstante, Portugal continua a apresentar, neste domínio, sinais de um país “suborganizado” (Baptista, 1985; 1987 *in* Freire, 1998). Os traços económicos dominantes passam pela manutenção de estruturas produtivas tradicionais, compostas por estruturas piramidais monolíticas em função de uma lógica de centralismo e de concentração, às quais se encontram subjacentes concepções mecânicas de organização tipicamente tayloristas/fordistas ou, até, pré-tayloristas (Rodrigues & Lopes, 1993). O sistema político e administrativo mostra-se incapaz de clarificar, explicitar e ordenar valores e objectivos comuns. Na classe empresarial privada (predominam decisores essencialmente ligados a pequenas ou médias empresas) verifica-se uma fraca capacidade organizacional, a qual é acompanhada por um estilo de sindicalismo que, à partida, dificilmente será capaz de desempenhar um papel activo no processo de modernização do País, dada a sua propensão para a resistência à implementação de

mudanças (Freire, 1998). Isto não obsta a que, nos últimos anos, tal como foi referido, tenham sido introduzidas alterações nas nossas empresas industriais e de serviços cujos reflexos na produtividade e competitividade já se fazem sentir.

Todavia, há que insistir no facto de este aumento na produtividade do trabalho nem sempre corresponder à implementação de mudanças nas estruturas organizacionais das empresas — muitas das quais continuam a caracterizar-se por uma lógica de funcionamento rígida e tradicional, que não rendibiliza suficientemente as potencialidades das pessoas que empregam —, mas antes se deverem substancialmente à adopção de medidas que têm visado sobretudo a redução dos custos de produção (Freire, 1998). Pelo menos em parte, este facto poderá ser explicado pelos baixos níveis de escolarização da generalidade dos empresários e dirigentes — neste grupo específico da população, o nível modal de habilitações escolares formais é o primeiro ciclo do ensino básico, constituindo os que integram o subsector dos quadros dirigentes do Estado e das empresas mais modernas e de maiores dimensões a excepção (cf. Machado & Costa, 1998). Um outro elemento explicativo desta situação poderá relacionar-se com uma atitude sistemática de sobrevalorização das credenciais escolares (em Portugal, mas não só). Muitas vezes, não permite o reconhecimento e subsequente validação e certificação de elevados níveis de saberes profissionais, construídos no decurso do exercício de uma actividade profissional por muitos adultos, e mesmo jovens, com baixos níveis de escolarização formal, mas com apreciável experiência de trabalho (Azevedo, Ribeiro & Castro, 1998).

A modernização das estruturas organizacionais e a actualização, aperfeiçoamento e, até, reconversão de muitos dos seus profissionais, constituem deste modo um dos maiores desafios que, nos tempos que correm, se colocam às empresas em Portugal. Com o intuito de serem competitivas, tanto a nível local como global, numerosas empresas terão de introduzir mudanças na sua estrutura e organização, a fim de começarem a constituir-se como entidades promotoras de oportunidades de desenvolvimento dos seus trabalhadores. Para isso, deverão procurar conciliar a produção de bens e de serviços com a criação de dispositivos e dinâmicas propícias à transformação das experiências vividas nos ambientes de trabalho em aprendizagens (Canário, 1999) — essas são, aliás, características dominantes das chamadas *organizações qualificantes* (ou *aprendentes*)

(Madelin & Thierry, 1992), elementos nucleares na concepção do processo de aprendizagem como algo que se alonga por todo o ciclo de vida. Desse modo, mais facilmente responderiam às exigências dos mercados em termos de inovação e de criatividade mas também às necessidades sentidas pelos indivíduos em relação à sua formação pessoal e social continuada.

2.3. Da massificação da educação à formação ao longo da vida

Face a tal cenário, não é de admirar que, de alguns anos a esta parte, como temas recorrente dos discursos políticos, apareçam a necessidade de renovação do tecido empresarial, de estreitamento das relações entre formação e trabalho ou a crise vivida por estes dois cosmos. Concretamente, é veiculada a ideia de que entre ambos se vive uma situação de desfasamento e desarticulação funcional, visto que nem sempre é possível encontrar uma saída no mundo do trabalho para todos aqueles que ingressam no mundo da formação (Correia, 1996). De acordo com esse autor, estes dois universos, “habitados a desenvolverem-se em espaços sociais relativamente autónomos de acordo com lógicas, regras e linguagens aparentemente específicas a cada um deles” (p. 9), têm sido, nos últimos trinta a quarenta anos, objecto de um conjunto de movimentos antagónicos entre si. Tais movimentos, ao porem em causa não só as dinâmicas internas específicas da sua acção mas também as que asseguravam a sua articulação funcional, apontam para uma complexificação e uma diversificação das relações e das instâncias que as originam. Em jogo está a vasta cadeia de acontecimentos sociais que marcam os recentes desenvolvimentos do nosso tempo e nos quais se integra a generalidade dos fenómenos até ao momento aludidos (*e.g.*, explosão demográfica, aumento nos índices de escolarização das populações, alargamento do período de vida dedicado à aquisição de uma formação inicial, transformações económicas que se sucederam à crise petrolífera dos anos 70, em particular o aparecimento do desemprego estrutural, diminuição global no tempo dedicado ao trabalho, inovações tecnológicas rápidas e constantes nos mais variados sectores e esferas de actividade).

Embora as tentativas de universalização da escolaridade básica contassem já com um historial algo longo, foi sobretudo a partir da Segunda Grande Guerra que se assistiu à criação e à difusão de aparelhos escolares. Esses fundaram-se na assunção de que caberia à escola a dupla função de transmitir a cultura às jovens gerações — competir-lhe-ia um papel mais conservador — e, ao mesmo tempo, de divulgar o saber científico — papel de promotor de inovação —, contribuindo para a transformação das estruturas sociais em que se integra. Poder-se-á perguntar, porém, em que medida a função conservadora da escola não se sobreporá, de facto, ao seu papel inovador. Entre outros aspectos, compete-lhe também (embora tal não seja explicitamente enunciado) a selecção e a distribuição dos sujeitos pelas diferentes posições disponíveis no mercado de trabalho, as quais são indissociáveis de factores como o grau de instrução, ele mesmo fortemente influenciado pelo nível de rendimento ou de estatuto alcançado pelas famílias de origem dos escolares (Cherkaoui, 1986; Alves, 1998). Como resultado mais notório desta situação desponta o desenvolvimento de um discurso político e social em que a escola é anunciada como uma instituição promotora da igualdade de oportunidades entre todos os indivíduos, permitindo-se declarar como finalidade a superação das diferenças devidas ao nascimento, à classe social e à etnia (Campos, 1976). Ao mesmo tempo, na planificação dos sistemas de formação que lhe dão corpo, procura garantir-se uma adaptação funcional entre os fluxos de saída desta e os de entrada no emprego (Correia, 1996).

Entre as principais repercussões da expansão dos sistemas escolares conta-se o prolongamento da escolaridade obrigatória, a subida continuada no número de alunos nos níveis de formação para além deste limiar e o aumento dos investimentos públicos no domínio da educação (aos quais correspondeu um crescimento na respectiva oferta). Globalmente, é possível caracterizar as políticas educativas pela adopção de “um figurino ‘universal’ semelhante” (Azevedo, 1999, p. 160) e pela parcial adequação das metodologias e conteúdos funcionais de ensino-aprendizagem aos processos de produção industrial. Defendia-se então a ideia de que haveria uma relação directa positiva entre o investimento no ensino e o crescimento económico de um país, donde resultariam benefícios, tanto individuais como sociais, fomentadores da enunciada igualdade de

oportunidades⁹. A educação apresentava-se como um factor determinante para o crescimento económico, na medida em que influenciava quer o aumento da produtividade quer a criação dos conhecimentos técnicos indispensáveis à mudança na base deste processo. Acreditava-se também ser possível prever as evoluções futuras do emprego e agir em conformidade sobre os sistemas de formação de modo a garantir, para todos, uma sociedade alicerçada no ideal do *pleno emprego*.

Vigorava a crença implícita de que as leis do mercado assegurariam a adequação qualitativa e quantitativa entre oferta e procura, na qual apenas interfeririam variáveis de natureza demográfica. O retardamento da entrada dos aprendentes na vida activa (em virtude do mencionado alargamento da escolaridade obrigatória), o desenvolvimento dos investimentos do Estado e o peso cada vez mais significativo assumido pelo sector dos serviços — importa referi-lo — desempenharam um papel igualmente fundamental na manutenção deste equilíbrio (Correia, 1996). As primeiras crises económicas da década de setenta e as profundas reestruturações que sobrevieram ao longo dos anos oitenta e noventa acabaram, contudo, por introduzir alguns elementos dissonantes nesta imagem harmoniosa da relação entre educação e emprego. Não obstante os investimentos nesta área não terem cessado de crescer no decurso das duas últimas décadas, o crescimento económico quase que estagnou, acentuando-se o desfasamento existente entre as realizações educativas e as exigências e necessidades dos tecidos produtivos, visto que as primeiras passaram a exceder largamente as carências dos segundos (cf., entre outros, Azevedo, 1999; Correia, 1996; Martins, A.M.1999; Tessaring, 1998). O desemprego deixa de ser encarado como um indício de um disfuncionamento pontual do sistema económico para assumir o carácter de um fenómeno reconhecidamente estrutural ao qual se associam os efeitos daquilo que a CE no seu “*Livro branco “ sobre a Educação e a Formação* (1995) designou de “três choques motores”: (a) a mundialização das trocas e a conseqüente abolição das fronteiras propícia ao desenvolvimento de um mercado global, (b) a chegada da sociedade da informação cujo principal efeito se faz sentir na transformação da natureza do trabalho e da organização da produção e (c) o incremento da revolução científica e tecnológica com todas as exigências de actualização e de

9 Subjacente a esta concepção da relação entre educação e desenvolvimento económico encontra-se a denominada *Teoria do Capital Humano*, cujo aprofundamento e defesa pode ser explorado nos trabalhos de autores como Schultz (1961), Denison (1962) ou Becker (1975). Genericamente, esta perspectiva defende a existência de uma correlação positiva entre os níveis de ensino e de formação e a produtividade.

reconversão profissional e de adaptação à mudança que, de um modo mais ou menos permanente, são exigidas às pessoas.

Conjuntamente, todos estes fenómenos determinaram a necessidade de se conceber modos alternativos de compreensão das relações entre oferta e a procura dos sistemas escolares que vão para além dos limites da simples adequação entre formação e emprego propostos pelo paradigma do desenvolvimento económico (CIESXXI, 1996). No seu relatório *Educação: Um tesouro a descobrir*, o grupo de trabalho liderado por Jacques Delors chega mesmo a propor que se ultrapasse a dominante perspectiva utilitária (ou instrumental, como também é designada) da formação, ligada à criação e disseminação das qualificações necessárias ao mundo da produção, para “dar novo valor à dimensão ética e cultural da educação” (p. 16) assumindo-se esta como um elemento constitutivo do próprio desenvolvimento humano. É, pois, este o contexto em que: (a) o aumento global do conjunto de conhecimentos ou qualificações profissionais dos cidadãos, da quantidade de informação a que acedem, bem como da sua capacidade para a utilizar, passam a ser considerados como alguns dos elementos mais visíveis da relação que hoje por hoje se estabelece entre educação e desenvolvimento (económico, tecnológico, cultural, pessoal, social...); (b) se generaliza a convicção de que à educação, para além da transmissão dos saberes e dos saberes-fazer tradicionais, cabe também a promoção do desenvolvimento e do domínio dos próprios instrumentos do conhecimento, isto é, da capacidade para *aprender a aprender*; (c) a educação escolar ou a aquisição de uma formação inicial aparece como apenas uma das etapas de um processo global e abrangente de aprendizagem e formação ao longo da vida, pelo qual a iniciativa privada (seja dos indivíduos ou das empresas que os empregam), não obstante o papel que continua a caber aos Estados, começa a ser cada vez mais co-responsabilizada.

A ideia de fundo é a de que, num mundo caracterizado pela mudança contínua e acelerada, a reconversão profissional permanente torna-se um imperativo, sendo o desafio lançado às políticas educativas o de assegurar a todas as pessoas o acesso permanente à formação (Cresson, 1996). Assim, afigura-se como indispensável que cada cidadão tenha, ao longo do seu itinerário (profissional, mas não só), a oportunidade de aprofundar e alargar o conjunto de conhecimentos de base (ou educação de base) adquiridos no decurso da formação inicial antecedente — desejavelmente — à sua

entrada na vida activa. Esta actualização não necessita de ser obrigatoriamente da responsabilidade da escola, enquanto instituição pública responsável pela produção e difusão de conhecimentos. Como foi referido, as empresas ou os próprios indivíduos podem tomar a seu cargo essa iniciativa. Da parte dos sistemas de educação e de formação, pressupõe-se não apenas uma maior flexibilização como também uma diversificação dos meios e da oferta educativa e formativa, ou ainda o desenvolvimento e aplicação de sistemas de validação que integrem as competências adquiridas através da experiência de trabalho e da renovação dos mecanismos de financiamento (*Ibid.*). Esse alongamento (e, claro está, reconhecimento) das possibilidades que se apresentam aos indivíduos de, para além do período de formação pré-profissional, adquirirem, actualizarem e utilizarem conhecimentos oferece vantagens, relativamente ao modelo escolar e de formação tradicional. Dada a flexibilidade, a diversidade e a acessibilidade espaço-temporal que preconiza e favorece, a formação ao longo da vida permite repensar o presente modelo (estático) de organização e funcionamento dos sistemas formativos. Por outro lado, ao relativizar a exclusividade do papel assumido pelos educadores profissionais (professores, formadores...) nas aprendizagens, abre caminho para uma responsabilização e envolvimento efectivos, de toda a sociedade, no processo educativo (Gelpi, 1995).

É, pois, este o sentido em que o desenvolvimento de uma *sociedade aprendente* (ou *sociedade educativa*) começa a ser crescentemente apontado como a resposta necessária à condição contemporânea (Edwards, 1999). Com efeito, a maior ênfase nas políticas e práticas de fortalecimento das estruturas e mecanismos de formação, dentro e fora do contexto escolar, e de desdobramento das oportunidades para as pessoas aprenderem ao longo da vida advém da gradual consciencialização de que a solução para a crescente incerteza e ambivalência quanto às direcções futuras que indivíduos e sociedade vão tomar reside na aceitação da necessidade de lidar com a mudança e, assim, acompanhar a inovação tanto na esfera privada como profissional (*Ibid.*). Intensifica-se de igual modo o reconhecimento da impossibilidade de as sociedades garantirem a todos um emprego estável e duradouro, impondo-se, portanto, a urgência de diferenciar o tempo de vida do tempo de preparação para, exercício e retirada de uma actividade profissional. Enfatiza-se, ao mesmo tempo, a capacidade dos cidadãos para assumirem o protagonismo na definição e construção das suas trajectórias.

2.4. Orientação, desenvolvimento vocacional e gestão da carreira

Actualmente acredita-se que, até certo ponto, as pessoas podem deliberadamente influenciar as suas trajectórias (escolares, profissionais...) quer durante o período de formação (inicial ou contínua) quer no decurso da sua vida profissional (Campos & Coimbra, 1992; Greenhaus, 1987). Se não, veja-se: o processo educativo, em qualquer dos seus estádios de formação, proporcionará aos indivíduos, de um modo mais ou menos explícito, diversas oportunidades de resolução de *tarefas vocacionais* — isto é de confronto com situações que os levam a ponderar diferentes alternativas de acção que envolvem aspectos relativos à realização pessoal, à satisfação, ao investimento ou ao desempenho de papéis. As circunstâncias que envolvem a entrada no contexto escolar são disso um exemplo, na medida em que dizem respeito à exploração da relação que os sujeitos mantêm com o mundo das formações tendo em vista a sua adaptação, integração e desempenho. O mesmo sucede com muitas das situações que terão lugar durante o próprio ciclo de aprendizagem — as quais implicarão a concretização, questionamento ou consolidação da escolha —, ou ainda as inerentes ao processo de saída — isto é, de transição para a vida activa. Simultaneamente, são cada vez maiores as exigências (de flexibilidade, de actualização...) colocadas aos indivíduos inseridos no actual mercado de trabalho em transformação. A *adaptabilidade*¹⁰ afirma-se, desde logo, como uma atitude e uma condição de vida essencial no que respeita ao exercício de uma actividade profissional.

A opção pelo termo *carreira* (Cochran, 1994)¹¹ — entendida como um processo capaz de descrever a progressão dos indivíduos, ao longo da vida, na aprendizagem e no trabalho (Collin & Watts, 1996; Watts, 1996) — permitiria tomar na devida conta as várias dimensões (a) internas — isto é, aspirações, expectativas, percepções, sentimentos,

¹⁰ De acordo com Savickas (1997), o termo *adaptabilidade* (vocacional) simboliza a disponibilidade dos sujeitos para lidar com as tarefas, previsíveis e imprevisíveis, de preparação para e desempenho do papel de profissional, bem como com os ajustamentos inesperados despoletados pelas mudanças no trabalho e nas condições em que este decorre.

¹¹ Para Larry Cochran (1994) a *carreira* implica uma componente de acção e uma outra de organização temporal, constituindo-se, da perspectiva do presente, pela organização e encadeamento do sentido atribuído ao que foi vivido, está a ser vivido e vai ser vivido no plano vocacional.

necessidades e significados associados ao trabalho que dão corpo ao padrão individual (subjectivo) de vivência das situações pelas pessoas (Arnold, 1997; Campos & Coimbra, 1992) — e (b) externas — ou seja, o conjunto de posições, papéis e actividades que, no emprego, na profissão e na organização em que se inserem, os sujeitos vão negociando ao longo dos seus itinerários profissionais (*Ibidem*) —, bem como (c) as conexões que entre ambas se estabelecem, susceptíveis de influir na sequência de posições, papéis, actividades e experiências vivenciadas pelas pessoas no seio da relação mantida com o domínio vocacional (Arnold, 1997; Campos & Coimbra, 1992; Cochran, 1994; Watts, 1996). A expressão *gestão da carreira* é utilizada para definir o processo através do qual cada um de nós desenvolve, implementa e monitoriza os objectivos e estratégias vocacionais dirigidos para a concretização de aspirações, desejos e necessidades inerentes à relação que mantém com a aprendizagem e o trabalho (Campos & Coimbra, 1992; Greenhaus, 1987). Esta relação (eminentemente dinâmica, de vinculação, de investimento) resulta, assim, num processo permanente de negociação entre o indivíduo e o meio, ou, dito de outro modo, de exercício do poder pessoal na interacção com o poder social. Entre outros aspectos, esse poder faz-se sentir nos compromissos que, a todo o momento, cada um de nós é chamado a realizar em virtude da pressão exercida pelas condições económicas, pelas normas sociais impostas e mantidas pelos mecanismos de aceitação no grupo, pelos modelos e teorias subjacentes à concepção das condições de vida ou, inclusive, pelos modos de comunicação entre as pessoas — isto é, pelos constrangimentos inerentes aos modelos de organização da estrutura social de oportunidades (cf. Campos, 1976; Law, 1991).

Conceber a orientação vocacional como o apoio sistemático à gestão da carreira, permite, neste contexto, defini-la como um instrumento individual e socialmente útil, em especial quando se reflecte sobre uma realidade do mundo do trabalho crescentemente complexa, que, como tal, coloca novos desafios para cuja solução os padrões tradicionais se tornam aceleradamente arcaicos (Campos & Coimbra, 1992; Collins & Watts, 1996; Herriot, 1992; Peavy, 1993; Watts, 1996a). Até tempos recentes, a orientação tendia a ser encarada, antes de mais, como uma intervenção destinada a apoiar os indivíduos, em particular os adolescentes e os jovens, a elaborarem e a implementarem os seus projectos educativos, de formação e profissionais. Esses projectos, na maioria das vezes, eram também eles concebidos de um modo simplista, sequencial e bastante direccionado, na medida em que

permitiam prever e descrever, com alguma segurança, a evolução das carreiras dos sujeitos. Também era vulgar (e continua ainda a ser) a ideia de irreversibilidade na construção dos projectos escolares e profissionais. A orientação era encarada como o resultado de uma decisão única que, uma vez tomada, acabaria por determinar irrevogavelmente todo o futuro dos indivíduos (Coimbra, 1995). Raras eram as situações em que as pessoas se viam confrontadas com a necessidade de (ou optavam por) reformular os seus projectos, a qual podia implicar a mudança de curso, de domínio de formação, de profissão ou de emprego. Contudo, no actual panorama de rápidas evoluções científicas e tecnológicas, de globalização e de interdependência das economias, de emergência de novas formas de organização do trabalho e de exigências crescentes de competitividade, variadas situações, até ao momento algo inéditas no cenário laboral (português), são acentuadas (e.g., a necessidade permanente de actualização e de aprofundamento competências e qualificações).

A tradicional sequência em cadeia entre a *preparação* (para a formação, profissão ou emprego) — o *estabelecimento*, seguido de *manutenção* (numa profissão ou emprego) — e, finalmente, a *reforma*, fruto de uma visão linear e unidireccional quanto aos modos de compreender a orientação e a evolução das carreiras, aparece, então, como uma concepção cada vez mais discutível do processo de desenvolvimento vocacional, em particular durante o período de vida adulta (Coimbra, 1996; Collin & Watts, 1996; Riverin-Simard, 1984; Watts, 1996a). Na realidade, não é mais possível imaginar a preparação para o trabalho como um acontecimento delimitado, pré-determinado e definitivo no tempo, antecedendo o estabelecimento num primeiro emprego, ao qual corresponderia, pelo menos, a profissão de toda uma vida de trabalho. A mudança de emprego não só se vai tornando comum como não é forçosamente encarada como um sinal de instabilidade, assumindo, pelo contrário, o sinónimo de desenvolvimento profissional e de sucesso. Mudar de profissão, aliás, tornou-se igualmente corrente, devido, muitas das vezes, a imperativos relacionados com a evolução tecnológica e as consequentes transformações na organização do trabalho. Tais imperativos determinam alterações constantes e profundas nos conteúdos funcionais das ocupações, nos processos de trabalho e nos produtos, ao mesmo tempo que questionam a tradicional divisão hierárquica do trabalho e a sectorialização vigente na produção de bens e na prestação de serviços (Imagínario, 1994).

Independentemente dos motivos que as originam, no decurso da vida (adulta), idealmente, multiplicar-se-iam as ocasiões favoráveis à transformação da relação que cada indivíduo estabelece com o meio envolvente – isto é de *exploração dos seus investimentos* (Campos & Coimbra, 1991). Ao propiciarem um questionamento, uma procura e uma experimentação (ou seja, a exploração) facilitadores da renegociação dos compromissos que, continuamente, cada um de nós estabelece entre as suas necessidades e desejos pessoais e as expectativas, constrangimentos e oportunidades sociais, tais situações constituir-se-iam como ocasiões privilegiadas para a promoção do seu desenvolvimento vocacional. Reforça-se, portanto, a perspectiva segundo a qual o problema da orientação escolar e profissional se coloca, acima de tudo, como o da elaboração e implementação de projectos vocacionais e de vida, desenrolando-se ao longo de toda a existência e englobando todas as suas dimensões (Coimbra, 1995; Imaginário & Campos, 1987). Subjacente a este modo de pôr e de resolver o problema da orientação vocacional encontra-se uma concepção de desenvolvimento humano enquanto processo de interacção/acção, imbuído histórica e socialmente, no decorrer do qual os indivíduos (mas também os grupos, as organizações e instituições e, até, a comunidade em que estes se inserem) adoptam atitudes, adquirem competências e exibem comportamentos que lhes irão permitir a construção gradual da sua identidade, bem como o desenvolvimento progressivo de um sentido para as suas existências (Imaginário & Campos, 1987). Ainda de acordo com estes autores, este é um processo que ocorre através de sucessivas diferenciações e integrações de experiências em todos os domínios de vida, que se caracteriza por uma complexidade crescente e cujo objectivo final se prende com o potenciar da influência efectivamente exercida pelos sujeitos na determinação das suas trajectórias (educativas, profissionais, de vida).

A orientação e o desenvolvimento vocacional emergem como meios de, a partir da acção dos próprios indivíduos, assim também contribuir para a transformação do sistema de oportunidades, que continua a caracterizar-se por desfasamentos entre as intenções enunciadas (promoção da igualdade de oportunidades) e os resultados alcançados (repetição das diferenças sociais)¹². Claro está que, para reduzir tais desfasamentos, não

12 Aliás, a tendência é para que, mais do que apenas repetir as desigualdades sociais estas venham a ser continuamente alargadas. Este efeito deve-se, designadamente, à já referida expansão dos modelos e princípios de organização social assentes numa lógica neo-liberal (cf. p. 29).

basta intencionalizar de um modo sistemático todo processo de desenvolvimento (vocacional como pessoal) dos indivíduos, há igualmente que procurar acompanhar esta acção de alterações na estrutura social de oportunidades educativas, de formação, profissionais e de emprego. Limitar as tarefas de gestão da carreira às questões próprias da formação inicial ou contínua afigura-se, então, como algo redutor. Num período marcado pela transformação do acordo tácito estabelecido entre o trabalhador e a organização que o emprega — no passado, este simbolizava uma relação assente num contrato a longo prazo, na segurança e na lealdade recíprocas, tendendo, actualmente, a assumir um cariz sobretudo transaccional, restrito e estritamente económico (Collin & Watts, 1996) — esta problemática transporta-se igualmente para o domínio da gestão dos recursos humanos pelas empresas. Para que sejam produzidos actos de trabalho minimamente eficazes, torna-se necessário promover e facilitar o aparecimento de combinações complexas entre saberes formais e aquisições resultantes da experiência (profissional, de vida) (Schwartz, 1995). Por si só, isso implica a ocorrência de profundas alterações nos pressupostos, valores, comportamentos e sistemas das organizações assim como dos indivíduos que as integram (Herriot, 1992). Se, por um lado, se espera das pessoas a responsabilidade de efectuar mudanças estratégicas resultantes da criação e utilização de oportunidades de desenvolvimento (pessoal, profissional), como um elemento integrador do desenvolvimento das estruturas organizacionais em que se inserem, por outro, como função-chave da gestão dos recursos humanos de uma empresa, surge a capacidade de fomentar a reciprocidade através da conciliação das suas expectativas enquanto organização produtiva e competitiva com as dos seus trabalhadores.

A percepção da complexidade e a aptidão para lidar com os variadíssimos desafios vocacionais que se apresentam nos mais diversos contextos (laborais, de formação), afigura-se, do ponto de vista dos indivíduos, como um importante apoio para a gestão das suas carreiras. É disso representativa a crescente valorização de um certo número de imposições e predicados, diferentes dos tradicionais, de acesso e permanência no mercado de trabalho como, por exemplo, capacidade de aprender e de responder flexivelmente a novas situações, de criação de novas ideias e produtos, de iniciativa (traduzida, entre outros aspectos, na assunção de responsabilidades de um modo autónomo), ou ainda as competências de comunicação, de relacionamento interpessoal

(exigidas pelo trabalho em equipa), de recolha, troca e utilização da informação (Azevedo, 1999; Coimbra, 1996; Herriot, 1992; Peavy, 1993). Por sua vez, para as organizações, a gestão dos recursos humanos constitui o ponto de partida para o desenvolvimento de dispositivos e mecanismos institucionais que, ao procurarem a mudança, tendo em vista ganhos na produtividade, proporcionem aos trabalhadores o necessário apoio para a resolução das referidas tarefas vocacionais (Campos & Coimbra, 1992). Apenas neste panorama faz sentido falar de “planeamento colaborativo da carreira” (Herriot, 1992, p. 112), o qual é concebido como um processo gerido de diálogo, entre cada indivíduo e a respectiva organização, sobre perspectivas de carreira, aspirações, competências e necessidades de desenvolvimento.

Em suma, é possível concluir que, enquanto o conceito de *carreira* permite apreender a complexidade e a dinâmica da relação estabelecida entre sujeito, formação e trabalho, a noção de *gestão* possibilita considerar os esforços efectuados, por este ou por outrem (e.g., o empregador, os gestores de recursos humanos, as associações profissionais...), a fim de, no seio de tais constrangimentos, influenciar o desenvolvimento do seu percurso pessoal e profissional (Arnold, 1997). Por outro lado, do confronto com um tão vasto e variado leque de acontecimentos, mais ou menos esperados, resultará, pelo menos no plano dos princípios, um conjunto de alternativas abertas a várias possibilidades de evolução. Quando assentes numa atitude activa de questionamento e de exploração facilitadora, a cada momento, da adopção de uma posição crítica face aos investimentos realizados, tais alternativas poderão, em última análise, ajudar a promover um maior controlo dos cidadãos sobre as suas trajectórias — isto é, possibilitar-lhes-á uma gestão mais efectiva das suas carreiras.

2.5. Aprendizagem e formação ao longo da vida

De um ponto de vista estratégico, a formação ao longo da vida e a gestão da carreira sobrevêm, então, como instrumentos passíveis de responder às transformações introduzidas pelas reconfigurações das relações e práticas sociais, económicas políticas e culturais da actualidade. Ao preconizarem uma certa flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço à educação, estes conceitos proporcionam um

conjunto de condições favoráveis à promoção da mudança, da aprendizagem para a mudança e da mudança para a aprendizagem que estruturas sociais, organizações de trabalho e cidadãos são continuamente chamados a efectuar no actual processo de permanente adaptação a tão diferentes e complexas realidades (Edwards, 1998). Mais uma vez, está em causa a promoção de transformações (tanto pessoais como institucionais) facilitadoras de uma nova visão pessoal e social mais adequada aos desafios e exigências (inovação, criatividade, flexibilidade, competitividade...) dos nossos dias. Assim entendida a *aprendizagem ao longo da vida* (outra das maneiras de colocar esta questão) constitui uma oportunidade para, no plano conceptual, repensar as formas de relacionamento estabelecidas entre educação, escola e sociedade e, consequentemente, reexaminar as grandes metas da educação no mundo contemporâneo (Roldão, 1996).

A conceptualização do ensino e da formação enquanto actividades a serem prosseguidas ao longo da vida — isto é, à medida que os indivíduos constroem percursos pessoais recheados de oportunidades de renovação das aprendizagens ou de reequacionamento dos compromissos firmados consigo próprios, com a sociedade e com o mundo em que vivem — remonta ao início da década de 70, altura em que se começou a afirmar a perspectiva de *educação permanente* (Silva. A.S., 1990; Kallen, 1996). Na sua génese encontra-se a opção por uma perspectiva humanista que consagrava a crítica à insuficiência da educação inicial, independentemente do seu grau de fundamentação e de organização, em atingir os seus objectivos (de igualdade de oportunidades ou de produção de qualificações para o mercado de trabalho) como a sua mensagem básica (Kallen, 1996). O Conselho da Europa, a UNESCO e a OCDE foram três dos organismos que aderiram e impulsionaram este movimento. Todavia, apesar da profusão de propostas e da intensa discussão gerada (ou, talvez, também por isso mesmo), segundo Alheit, Beck e Kammler (1998), durante as duas últimas décadas não se vislumbraram quaisquer consequências práticas de tal actividade que, para além do mais, funcionou como um impedimento ao seu subsequente desenvolvimento teórico. Eventualmente, esse impasse poderá também ser devido à pouca clareza do próprio conceito de *educação permanente* (depois tornado *ao longo da vida*), em muitas situações confundido com (ou reduzido a) educação de adultos.

Sucedem, porém, que, pelas razões anteriormente apontadas, o clima político e económico do anos noventa revelou-se muito favorável à incrementação e divulgação da ideia da formação já não como uma característica exclusiva do período que antecede a vida activa, mas como uma necessidade permanente, sendo disso ilustrativo a eleição de 1996, pela CE, como o Ano *Europeu de Educação e de Formação ao Longo da Vida*. Não quer isto dizer que os anteriores dificuldades e ambiguidades tivessem sido (completamente) ultrapassados. Apenas que se criaram as condições para se alargar e aprofundar o debate em torno da construção de uma sociedade educativa (ou aprendente) baseada naquilo que se considerou serem as três funções essenciais do processo educativo: a aquisição, a utilização e a actualização dos conhecimentos (CIESXXI, 1996). Numa sociedade como a nossa, pautada por múltiplas possibilidades de acesso a dados e a factos, em que os factores do progresso actuam sobretudo como elementos geradores de desigualdades e como fontes de novas exclusões, urge facultar a todos a oportunidade de aceder, seleccionar, ordenar, gerir e utilizar criticamente as inúmeras solicitações e recursos ao seu dispor (Cresson, 1996). Caso contrário, correr-se-á o risco de se alimentar uma sociedade marcada por desequilíbrios e rupturas próprios de “sociedades que progridem a várias velocidades” (CIESXXI, 1996, p. 57).

A máxima *aprendizagem ao longo da vida* tornou-se, por conseguinte, central para as políticas (educativas, sociais, económicas...), que, ao consignarem como sua finalidade a construção de uma sociedade integralmente educativa, proporcionaram formas de (melhor) orientar a educação e a formação para as necessidades das pessoas tal como estas evoluem ao longo da existência. É, pois, este o sentido em que aí são enunciadas como as suas duas grandes metas, a conciliação de objectivos culturais, sociais e económicos, e o aparecimento de maneiras alternativas de, a partir da reformulação das estruturas já existentes, organizar o processo educativo (Glass, 1996). Ainda de acordo com este autor, apenas repensando os objectivos e modos de funcionamento dos sistemas estritos e formais de ensino — organizados em torno de uma divisão entre níveis e tipos de formação e assentes em modelos rígidos de qualificação e de transmissão de saberes — numa perspectiva de maior articulação entre a promoção das aquisições (ou saberes) básicos e as transformações sociais, em particular os aspectos específicos da interacção entre estas duas dimensões, poderão atingir-se tais objectivos. Para isso, e adoptando a formulação proposta pela CIESXXI (1996), a educação dever-se-ia realizar

através de sistemas mais flexíveis e diversificados no plano da oferta, estando contemplada a possibilidade de, a qualquer momento, serem efectuadas transições entre diferentes categorias e fileiras de ensino e formação ou entre o exercício de uma actividade profissional e esta última. Ultrapassar-se-iam deste modo as tradicionais diferenciações entre educação inicial e contínua, bem como os desfasamentos (por exemplo, no que se refere às expectativas e aos resultados) entre oferta e procura, muitas das vezes na origem do insucesso ou desmotivação dos aprendentes. Por outro lado, ao se acentuar a importância de toda e qualquer aprendizagem efectuada pelos indivíduos, independentemente do contexto em que esta ocorre e da existência ou não de uma intencionalidade que a defina, está a assumir-se que ela é uma dimensão que está sempre presente na vida de todos nós. O importante será, então, intencionalizá-la e sistematizá-la enquanto meio de promover o desenvolvimento.

Quando assim entendido, o conceito de formação ao longo da vida desafia muitos dos princípios do “velho sistema escolar” (Rinne, 1998, p.118). Se não, veja-se: (a) constitui uma concepção de aprendizagem que retira o relevo habitualmente concedido à função instrumental da educação, desvalorizando a mera certificação das aprendizagens; (b) enfatiza o direito de todos à aprendizagem, independentemente do género, grupo étnico, idade, nacionalidade ou estatuto social; (c) sublinha a dimensão formal e não-formal das aprendizagens; (d) apresenta-se como uma crítica à educação assente numa visão reducionista, fragmentada, pré-concebida e prescritiva dos currículos (*Ibid.*). Importa, porém, referir que nem sempre este é conceito subjacente à maioria das iniciativas (nacionais ou comunitárias) levadas a cabo sob o apanágio da formação ao longo da vida. A ênfase colocada nos determinantes económicos, em particular no que diz respeito à socialização para o emprego, bem como à regulação deste sistema e dos fluxos de (e possível alternância entre) candidatos e ocupantes dos lugares disponíveis é, por vezes, bastante evidente (Tight, 1998). Refira-se, nomeadamente, a proposta enunciada pela CE no “*Livro branco*” sobre *Crescimento, Competitividade e Emprego*. O discurso aí dominante sobre a educação, na perspectiva da formação ao longo da vida, tende a basear-se no imperativo de, continuamente, os recursos humanos se (re)qualificarem acentuando-se, quase em exclusivo, a necessidade de se desenvolverem os mecanismos conducentes à sua acreditação, certificação (de preferência através de sistemas de abrangência universal) e expansão da participação (Antunes, 1996). Dito de outro modo,

“existem contradições (...) entre os fundamentos aceites para a acção e os objectivos que lhe são consignados” (D'Iribarne, 1996, p. 23), as quais não sendo resolvidas se podem reverter contra os próprios indivíduos.

Tal perspectiva (essencialmente instrumental) da formação estender-se-ia também à orientação vocacional. De algum tempo a esta parte que esse campo vem sendo atravessado por duas tendências sociopolíticas antagónicas por natureza, designadamente a que radica numa visão conservadora ou de controlo social — enfatiza como seu objectivo o encaminhamento das pessoas para as oportunidades que mais se lhes adequam, mascarando sob a ideia de escolha individual os mecanismos de manutenção das desigualdades sociais a que dá corpo — e, uma outra, favorável à inovação e à mudança social — percepção a orientação vocacional como uma forma de promover e de maximizar as metas e os resultados pessoais, advogando a importância de se dar aos sujeitos a oportunidade de exercerem plenamente o direito à liberdade de escolha consagrada pela generalidade das democracias ocidentais (Watts, 1996a, b). Se, na primeira, a margem de manobra atribuída à iniciativa individual é algo reduzida e limitativa, na segunda, pede-se aos cidadãos a assunção de uma maior responsabilidade e controlo sobre o seu desenvolvimento pessoal e profissional, independentemente do seu estatuto face ao emprego — concepção (neo-liberal) que, de resto, é imprimida, na maior parte das vezes, à *gestão da carreira*. Em geral, isso traduz-se num crescendo da complexidade dos desafios colocados às pessoas decorrentes da necessidade de estas desenvolverem e porem em prática um conjunto de requisitos fundamentais à gestão das suas carreiras, a saber, aprender a decidir, a solucionar problemas, a antecipar situações, a prever cenários alternativos de evolução e, finalmente, a fazer escolhas realistas (Azevedo, 1999).

As necessidades de orientação passam a ser entendidas como uma constante ao longo da vida, constituindo-se como oportunidades privilegiadas de exploração dos diferentes teatros e papéis de vida que, a cada momento, se encontram disponíveis para cada um de nós. Principia, aliás, a ser quase um lugar comum aludir à desmultiplicação das situações em que os cidadãos, previsivelmente, irão ser chamados a ponderar e a reorganizar os seus diversos investimentos (na educação, no trabalho, na família, na religião, na comunidade...). Isso leva a que os momentos de escolha (vocacional, mas

não só), mais do que oportunidades pontuais e temporalmente delimitadas, comecem a ser encaradas como etapas de transição num processo contínuo de exploração e de criação de relações desenvolvidas no seio da interacção entre a pessoa e tais contextos de vida — isto é, como algo que não se confina somente ao domínio pessoal ou social de actuação, mas que resulta da conjugação de ambos (Law, 1991). Há, portanto que apoiar e preparar os indivíduos para o planeamento e resolução de tais situações o mais construtivamente possível. As questões relativas à orientação, desenvolvimento vocacional e gestão das carreiras pelos sujeitos, deixariam, assim, de se poder confinar exclusivamente à esfera pessoal, passando a adquirir uma relevância social que importa reconhecer e intencionalizar, designadamente criando as condições necessárias para que todos possam usufruir de um apoio profissionalizado neste domínio sempre que disso necessitem (ou assim o entendam) (Collin & Watts, 1996; Watts, 1996a, b).

Em suma, as noções de *gestão da carreira* e de *formação ao longo da vida*, em virtude da diversidade e riqueza de objectivos e de alternativas que proporcionam, despontam como dois conceitos extremamente úteis para a compreensão daquilo que se espera dos cidadãos de uma *sociedade aprendente* — isto é, de uma sociedade em que as pessoas, ao longo de toda a sua vida e a partir de uma formação de base de qualidade, se envolvem continuamente em acções educativas em que procuram aprofundar, actualizar ou renovar as estruturas adquiridas no decurso da escolaridade inicial, tendo em vista a sua aplicação, dentro e fora dos contextos de trabalho (Gorard, Rees, Fevre & Furlong, 1998). Assim entendidos, estes dois conceitos consubstanciam a ideia de que o caminho construído por cada pessoa no decurso da sua existência é fortemente determinado pela globalidade do processo educativo — concretamente, pelo conjunto das aprendizagens que cada um de nós realiza no âmbito da interacção permanente que mantém com os seus diversos contextos de vida (sejam estes estruturados ou não para esse efeito), bem como pelos resultados dessas interacções ao nível quer das suas estruturas pessoais (ou seja, das suas aprendizagens) quer da situação por si ocupada no panorama das estruturas sociais (Campos, 1976). Por outro lado, abrem caminho para a generalização da trilogia *aprendizagem ao longo da vida/organização aprendente/sociedade educativa* que sintetiza a importância atribuída nos nossos dias à articulação da educação permanente com a sobrevivência e desenvolvimento individual, organizacional e social como um todo (Tight, 1998).

3. ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE OS ACTUAIS DISPOSITIVOS DE EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO E ORIENTAÇÃO

No seu conjunto, todos os desafios aqui enumerados tornam necessário e urgente reflectir sobre o papel e as finalidades dos sistemas de educação e de formação face aos novos cenários que se adivinham e se começam a desenhar. Interessa também questionar alguns dos mecanismos e princípios directores de múltiplas intervenções em orientação vocacional, considerando que a tradicional sequência educação/formação, profissão e emprego não é já compatível com as novas realidades (Azevedo, 1999). Esta dupla finalidade entende-se, sobretudo, porque se pressupõe que o desenvolvimento vocacional dos indivíduos é, entre outros factores, resultado da globalidade das aprendizagens por eles protagonizadas. Essas, tal como já foi dito, realizam-se, não só no contexto de interacções estruturadas e organizadas com esse fim mas também das relações estabelecidas entre o indivíduo e o mundo envolvente (das formações, das profissões), determinando, dessa maneira, a forma como este se coloca perante o sistema de oportunidades socialmente definido (Campos, 1976).

Embora seja cada vez mais consensual defender o ponto de vista segundo o qual não faz sentido continuar a restringir a um período do ciclo vital (designadamente, o compreendido entre a infância e a juventude) a aquisição (inicial e definitiva) de um conjunto de conhecimentos, capacidades e competências de acção que preparem os sujeitos para os demais papéis e etapas da sua vida (profissional e não só), não se tem encontrado igual unanimidade quando se trata de questionar o papel social que, hoje por hoje, desempenham os sistemas de educação e de formação. Esses, apesar dos esforços realizados no sentido da sua democratização, continuam a operar de acordo com modelos de funcionamento assentes num conjunto de processos selectivos, os quais resultam dos desfasamentos entre as finalidades enunciadas e os modos escolhidos para as concretizar (ou seja, da diferença entre projectos sociais explícitos e implícitos). Entre outros aspectos, esses processos traduzem-se na exclusão sistemática de grupos sociais particulares, principalmente aqueles cujas competências de descodificação simbólica dos valores e das expectativas dos professores e da escola mais se afastam dos aí

dominantes (Campos, 1976; Pais, 1998). Com efeito, vários autores têm defendido que esses indivíduos manifestam uma “deficiência institucional” (Pais, 1998, p. 170) que, em geral, os impede de acalentarem grandes expectativas de mobilidade social com base na escolarização, conformando-se a percursos que tendem a manter ou, mesmo, a agravar determinadas discrepâncias sociais.

Os dados do estudo *Jovens Portugueses de Hoje – Resultados do Inquérito de 1997* são a este respeito elucidativos. Embora haja um evidente acréscimo no número de indivíduos que, desde meados da década de 80, se matricula nos diferentes graus e níveis de ensino, isso não impede que se continuem a observar diferenças significativas entre os nossos jovens. Não obstante a melhoria registada nas credenciais escolares, de pais para filhos, entre estes últimos, o nível de escolarização dos anteriores acaba por actuar como um forte elemento de reprodução das (des)igualdades. Os elementos recolhidos apontam para a existência de uma correlação positiva entre o nível de habilitações escolares dos pais e a condição dos seus descendentes face à escola, uma vez que o número dos que continua a estudar aumenta na razão directa do capital escolar dos seus progenitores (Alves, 1998). Em geral, as percentagens mais baixas de frequência do sistema de ensino residem entre os jovens cujos pais não completaram os estudos secundários, sendo de salientar que, dos dois, quando os níveis de habilitação escolar são iguais, é a mãe quem mais influencia o prolongamento da escolaridade dos descendentes. Uma vez mais se constata que, entre a igualdade de oportunidades (defendida no plano das intenções) e os processos e resultados obtidos, existe um claro desfasamento (Pais, 1998).

A ideia de trajectória educativa (Gorard, Rees, Fevre & Furlong, 1998) como uma metáfora para os padrões previsíveis de participação (e de não participação) dos cidadãos em actividades formativas para além do limite da escolaridade obrigatória revela-se, neste contexto, de grande interesse. Permite ponderar os constrangimentos à acção individual devidos à estrutura de oportunidades (económicas, sociais...) em que os sujeitos se inserem e cuja percepção subjectiva é mediada pelo valor e acessibilidade a elas associados. Mais importante do que as oportunidades efectivas de aprendizagem que se apresentam a uma pessoa, é a construção pessoal que esta faz da sua importância, da sua utilidade. A atitude de cada um para com a educação, a sua “identidade aprendente” (p. 401), deriva da concepção que este tem do significado e do

valor atribuído à aprendizagem, construídos no decurso da globalidade das suas experiências formativas. Dá-se a situação de a massificação da educação escolar (acompanhada da sua generalização), alicerçada nos conceitos de obrigatoriedade e de gratuidade (nem sempre concretizada), ter, em muitos casos, transformado a frequência da escolaridade mais numa imposição legal, algo que os sujeitos são “obrigados” a fazer, independentemente da sua vontade, do que propriamente numa necessidade sentida e entendida como tal pelos indivíduos (Sebastião, 1998).

Por outro lado, a ideia de formação contínua que vem sendo concretizada, nomeadamente no âmbito da iniciativa europeia para uma aprendizagem ao longo da vida, acaba por actuar como um elemento de uniformização de um vasto dispositivo que engloba desde o sistema educativo até à totalidade das condições de emprego e de trabalho (Dubar, 1996). Segundo o autor, a formação de trabalhadores no activo, ao procurar aproximar a oferta formativa posterior ao período pré-profissional das evoluções conjuntas dos sistemas educativo e produtivo, apenas contribui para o agravamento das desigualdades derivadas de diferenças ao nível da eficácia da formação inicial. Não só não gera qualquer retorno significativo para os trabalhadores semiqualeificados, pouco qualificados ou indiferenciados (ou seja, uma parte importante da população activa portuguesa) como, com alguma frequência, comporta a identificação com alguém cuja rendibilidade para a empresa não é, de imediato, visível ou para quem o emprego pode estar em causa. Mais do que investir no aprofundamento da sua formação (pessoal, social, cultural) ou na melhoria do seu estatuto socioeconómico, estes indivíduos procuram defender ou consolidar posições e adquiridos actuais, e, por conseguinte, a adoptam uma atitude genericamente defensiva em relação a esse tipo de situações (Azevedo, 1999).

Para que cada um de nós possa, de facto, passar a assumir um papel activo e determinante na construção das suas trajectórias escolares e profissionais não chega repensar a função social desempenhada pelos sistemas de educação e de formação. A prossecução deste objectivo acarreta a necessidade de serem difundidos os dispositivos indispensáveis à generalização da procura e da oferta de serviços e estruturas de apoio vocacional na sociedade. Embora formalmente seja no final da escolaridade básica (o 9º. ano) que, no caso do sistema de ensino português, pela primeira vez, de um modo

explícito, as pessoas são confrontadas com questões relativas à construção de um itinerário vocacional, estas voltam a aparecer recorrente e continuamente ao longo das suas vidas. Pense-se, por exemplo, no que sucede (a) no final do 12º. ano de escolaridade, momento em que os aprendentes são novamente chamados a decidir se, de imediato, ingressam na vida activa ou, pelo contrário, prosseguem os seus estudos a um nível superior, havendo, então, que especificar o(s) domínio(s) de formação; (b) na passagem do sistema de formação para o mercado de emprego, qualquer que seja o nível de formação alcançado, período em que os indivíduos têm, nomeadamente, de definir onde e como vão procurar uma colocação, ou, inclusive, qual o tipo de proposta que melhor se adequa às suas expectativas e aspirações; (c) no decurso da sua experiência de trabalho, período das suas vidas marcada pela ocorrência cíclica de momentos de instabilidade e de questionamento devidos, entre outros aspectos, às cada vez mais frequentes transições, designadamente entre fases de emprego/desemprego/formação; (d) na passagem para o período relativo à retirada da chamada *vida activa*, em que a adaptação a uma nova condição e a ocupação criativa e construtiva do tempo livre aparecem como algumas das prioridades a considerar.

De entre todos estes momentos destacar-se-á, por agora, um — a passagem do contexto escolar para a vida activa. Nos dias de hoje, esse é um acontecimento tão ou mais importante para as pessoas dada a imprevisibilidade e a variedade de situações que a assinalam. O período de tempo que lhe é dedicado não só se alongou como o seu início, em virtude do prolongamento da escolaridade, foi adiado para uma fase mais tardia da existência (CE, 1999). Esta transição traduz-se ainda num problema social relevante, cujos efeitos já se vão sentindo, designadamente nas dificuldades enfrentadas pelos jovens na definição de um quadro mínimo de estabilidade susceptível de lhes possibilitar o acesso a várias dimensões utilizadas para referenciar o período de *vida adulta* (por exemplo, a constituição de uma família ou o poder de compra requerido por bens como a casa). Foi precisamente a relevância pessoal e social deste momento de transformação do estatuto de *estudante* no de *trabalhador* que justificou a sua escolha para diferenciar os mecanismos de educação, formação e orientação como essencialmente destinados a uma população jovem ou adulta.

Como ponto de partida da reflexão a efectuar neste capítulo do Relatório, assomam as ofertas educativas e formativas que, no panorama português, se destinam essencialmente a uma população jovem ou adulta e a partir das quais se procura capacitar as pessoas para, em cada etapa do seu ciclo vital, lidarem adequadamente com uma multiplicidade de situações, mais ou menos desafiantes e imprevisíveis — isto é, para assumirem o tão falado papel de aprendentes e de gestores do seus itinerários. Adoptar-se-á, por isso, uma perspectiva crítica que vise evidenciar alguns dos seus principais pontos fortes e debilidades, à luz do contexto anteriormente descrito e contemplando as duas dimensões em análise: a formação ao longo da vida e a gestão da carreira. Sempre que se revele pertinente, serão também alvo de análise algumas das estruturas/dispositivos dos sistemas existentes em outros países da UE, a fim de serem explorados diferentes (ou talvez não) modos de colocar e de resolver o problema da educação, da formação e da orientação ao longo da vida e suas implicações em termos da construção de projectos vocacionais (isto é, de formação e de profissão) dos cidadãos. Procurar-se-á reflectir sobre as formas de articulação e mecanismos de transição previstos para os vários níveis e propostas de formação do sistema educativo global, bem como para a transição e/ou alternância entre este contexto e o exercício de uma actividade profissional.

3.1. Dispositivos de educação, formação e orientação essencialmente dirigidos aos jovens

Poder-se-á, então, começar por indagar em que medida é que o facto de se procurar garantir a todos o acesso à escola se traduz na tão desejada igualdade de oportunidades. Apenas o acesso à escolaridade parece estar e ser previsto, pois a globalidade dos dados recolhidos por inúmeros indicadores (dos quais se destacam as elevadas taxas de insucesso e de abandono escolar) apontam precisamente no sentido inverso. Ou seja: não é pela simples razão de se criarem escolas “iguais” para todos que se está, à partida, a assegurar uma igualdade de resultados à saída (Campos, 1976) — a universalização do acesso não corresponde à do sucesso. Aspecto esse que é especialmente relevante quando se pensa que entre os nossos jovens continuam a predominar percursos educativos concorrentes para a manutenção dos baixos perfis de qualificação escolar que persistentemente caracterizam a população portuguesa — 50,6 por cento dos jovens inquiridos no âmbito do estudo *Jovens Portugueses de Hoje - Resultados do Inquérito de 1997* deram a sua formação por terminada apresentavam níveis de habilitação escolar iguais ou inferiores ao segundo ciclo do ensino básico (Alves, 1998), ou seja, ao 6º. ano de escolaridade, numa altura em que o 9º. ano já se encontra há algum tempo legalmente instituído como escolaridade obrigatória¹³.

Tal discrepância parece indicar que a escola, embora conceptualizada como um instrumento promotor da igualdade de oportunidades entre os indivíduos, se mostra incapaz de garantir a uma percentagem significativa da população sucesso educativo. Logo, de possibilitar, a todos, a aquisição de um conjunto mínimo de saberes passíveis de lhes proporcionar a capacidade para a permanente construção e reconstrução de percursos (formativos e profissionais) qualificantes e, desta forma, contrariar possíveis efeitos de exclusão — o abandono precoce e desqualificado é o primeiro e mais decisivo passo para a exclusão social. Entre outros indicadores, a sua capacidade para assegurar à globalidade dos sujeitos o real cumprimento da escolaridade obrigatória permite avaliar este sucesso. Neste sentido, a educação pode ser entendida como o meio de fornecer

¹³ A institucionalização do alargamento da escolaridade básica de 6 para 9 anos deu-se em 1986, com a aprovação da LBSE. A sua obrigatoriedade é definida em função de dois critérios, a saber, a idade de 15 anos ou a conclusão do 3º. ciclo do ensino básico (corresponde-lhe a obtenção de um diploma escolar).

aos sujeitos um leque de oportunidades e condições para a sobrevivência (Rinne, 1998), especialmente devido às inúmeras exigências para que estes continuamente desenvolvam esforços no sentido de se adaptarem às inovações produzidas pela tecnologia (seja no domínio laboral, do lazer ou do consumo)¹⁴. Poder-se-á, por isso, questionar o tipo de preparação oferecida a vastos grupos populacionais que irão viver as suas vidas numa sociedade que descrita como de *risco* (Beck, 1992). Poder-se-á igualmente conjecturar sobre o rumo que se pretende dar à sociedade portuguesa, a qual, convém lembrar, apresenta ainda um tecido empresarial assente em baixas qualificações. Ora, é justamente das acções das elites política e empresarial, implementadas a partir das forças de mudança intervenientes nos sistemas de produção, que resulta a opção social por uma força de trabalho altamente qualificada ou com baixas qualificações (Ashton, 1993).

Há ainda que considerar a tendência actual de crescimento no número de pessoas que experienciam dificuldades no acesso e permanência no mercado de trabalho, destacando-se, aqui, os jovens como um dos grupos mais afectados por este fenómeno. Estas dificuldades não são apenas explicáveis em função do nível educacional ou da qualificação profissional de que são titulares, visto que, um pouco por todo o lado, o próprio desemprego de licenciados tem vindo a aumentar. Especialmente para a população jovem, a mobilidade profissional, as mudanças ou interrupções no exercício de uma actividade profissional (para educação ou formação ou devido a períodos de desemprego), o trabalho a tempo parcelar ou os contratos de trabalho a prazo constituem uma realidade cada vez mais usual. O alongamento verificado no período de tempo compreendido entre a conclusão de uma formação inicial e o primeiro emprego, assim como o aparecimento de formas mais complexas e diversificadas de concretizar esta transição são disso ilustrativos (Rose, 1997). Ter em atenção o facto de que geralmente os jovens (adolescentes, mas não só) carecem de experiências de contacto com o mundo das profissões e com alguns tipos de formações que se seguem ao ensino básico, poderá levar à questão de se saber até que ponto o sistema educativo formal capacita os aprendentes para lidarem com tal situação.

14 A este respeito convém pedir a atenção para o número mais e mais preocupante de adultos e de jovens que nos chamados países desenvolvidos (cf. nota 4, p. 21) apresentam níveis relativamente baixos de literacia ou de numeracia funcional (PNUD, 1998).

Uma das missões primordiais que, na actualidade, vem sendo apontada à educação formal diz justamente respeito à sua capacidade para assegurar, a todos, a promoção dos fundamentos básicos de conhecimento e reflexão sobre a realidade (CNE, 1995). Finalidade que entra em contradição com a primazia por objectivos, modos de organização, planos de estudos e metodologias de ensino-aprendizagem que, dada a sua natureza estandardizada e valores implícitos, não tem em conta as necessidades de todos aqueles a quem se dirige (Azevedo, 1999; CIESXXI, 1996). Essa situação é, em muitos casos, fortemente favorável à consolidação de uma ideologia baseada na contestação e na dúvida quanto à eficácia dos seus resultados em termos de preparação para a *vida activa*. Curiosamente, tal sentimento de insatisfação não tem igual repercussão entre os nossos jovens, os quais referem sentir que, por vezes, o nível das competências e dos conhecimentos adquiridos se ajustam ou superam as exigências da actividade exercida (Alves, 1998). Dois tipos distintos de considerações poderão contribuir para explicar este paradoxo. Por um lado, há que atender à importância assumida pela escola na “integração — quando não *institucional*, pelo menos *convivial*” (Pais, 1998, p. 174) de uma percentagem significativa da população juvenil, na medida em que, para muitos destes indivíduos, prolongar os estudos significa adiar um confronto precário e precoce com o mercado de trabalho. Por outro lado, há que levar em linha de conta o desajuste que se continua a verificar entre os perfis de alguns dos postos de trabalho disponibilizados pelo sistema produtivo nacional e determinados níveis de qualificação, em especial os de nível médio ou superior (*Ibid.*).

Tornar o sistema educativo igual mas diferenciadamente apelativo e adaptado a todos, mesmo aqueles que dele se afastaram ou o abandonaram por não se identificarem com as suas propostas e modos de actuação, constitui justamente o principal desafio que se coloca à educação e à formação. Como gerir e em que sentido orientar a dupla faceta da escola que a leva, em simultâneo, a ser fonte de integração e de exclusão social, situação que, contrariamente ao que seria de esperar, se vem agravando com o prolongamento da escolaridade? Como manter uma dinâmica permanente de reforma e de ajustamento contínuo que lhe permita acompanhar e intervir nos processos de mudança social? Como repensar e articular entre si as diferentes sequências educativas, de modo a diversificar os alternativas disponíveis e, conseqüentemente, os percursos? Como garantir a todos uma orientação ao longo da vida? Quais as estruturas e mecanismos de apoio na e para

a transição entre contextos formativos e de trabalho que estão previstos e de que modo vêm sendo operacionalizados? Eis algumas das questões que irão ser objecto de reflexão nas unidades que constituem o presente subcapítulo deste Relatório, o qual se irá debruçar sobre as várias propostas educativas e formativas que, para algumas pessoas, culminam com a conclusão do ensino superior.

3.1.1. Educação básica¹⁵

Falar de educação básica implica considerar o núcleo de aprendizagens que, num dado momento e contexto histórico, é apresentado como o ponto de partida indispensável ao prosseguimento de estudos ou ao ingresso na *vida activa*, bem como o conjunto de apropriações de conteúdos, representações e práticas necessárias à integração social (Roldão, 1996). Actualmente, estas duas vertentes da educação condensam-se naquilo que se determinou designar como *competências básicas*. O seu domínio é visto como imprescindível para a construção de um percurso individual e socialmente relevante, porque construído a partir de uma participação activa dos cidadãos nas diferentes esferas das suas existências. Antes mesmo de continuar cabe talvez reflectir sobre a própria noção de *competência*. Genericamente, este termo é utilizado para descrever algo que é pertença dos sujeitos, que é estável, pode ser demonstrado ou validado objectivamente, se exprime na acção e é susceptível de ser decomposto em unidades simples, para as quais é possível firmar um nexo causal com a acção (ou seja, da acção infere-se a competência). A mestria funcional da numeracia e da literacia, da capacidade de procurar, seleccionar, interpretar e organizar informação, de formular e apresentar claramente ideias, de mobilizar e ordenar saberes de referência essenciais à vivência quotidiana, de cooperar com os outros ou de analisar e reflectir sobre factos sobrevêm como algumas das competências susceptíveis de traduzir, nos aprendentes, a aquisição de tais saberes e saberes-fazer básicos (genéricos e específicos).

¹⁵ A inclusão da educação pré-escolar no subcapítulo relativo à educação básica advém do reconhecimento daquela como um primeiro grande momento desta.

Presentemente, tais saberes são considerados fundamentais para a quase totalidade das actividades quotidianas que as pessoas são chamadas a executar nos seus diversos contextos de vida (Bynner, 1997, 1998). No entanto, aderir incondicionalmente a esta concepção de competência implica, até certo ponto, esvaziá-la de alguma da sua singularidade, a qual permite acentuar a sua dimensão psicológica. Em consonância com essa perspectiva, a competência seria explicável essencialmente a partir das experiências, dos significados, dos contextos em que a pessoa se desenvolve, bem como da relação que com eles estabelece — a aprendizagem seria o resultado de um processo que se desenrola pela própria acção em contexto real, de vida. Subjacente a esta representação das competências encontra-se um nível figurativo do seu entendimento, em que estas passam mais a dizer respeito aos saberes tácitos, implícitos, formais e com um carácter transversal e transdisciplinar, os quais lhes dão um sentido — logo, põem em jogo determinados processos de funcionamento psicológico (mais concretamente, as estruturas onde são edificados os esquemas básicos de organização da relação que cada um de nós mantém com o mundo envolvente) cujo desenvolvimento é necessário intencionalizar, a fim de procurar eliminar o desfasamento verificado entre competência e desempenho. A competência adquire assim um cariz simbólico e imbuído de sentido, o qual vai de encontro a uma forma com valor social (por outras palavras, pregnante na acção e objecto de um reconhecimento).

À família e aos primeiros anos de escola caberia a principal responsabilidade de promover e de consolidar este leque fundamental de necessidades educativas. É durante este período da vida que se forjam muitas das atitudes face à aprendizagem, ao ponto de a CIESXXI (1996) o demarcar como o “melhor momento para aprender a aprender” (p. 110). Formalmente, a primeira etapa definida para a educação escolar consiste no ensino básico. As suas principais atribuições passam pela preparação para o trabalho com base numa formação geral que, para além da dimensão artística, humanística, científica, contempla também a educação tecnológica (cf. Lei de Bases do Sistema Educativo, LBSE, alíneas *b*) e *c*) do n.º. 3 do artigo 8º.). Na perspectiva da problemática em análise (a aprendizagem ao longo da vida), não poderá considerar-se tal formulação um contra-senso? Dito de outro modo, até que ponto esta determinação de um momento formal para o início de um processo que se pretende que acompanhe os cidadãos ao longo de todas as circunstâncias do seu ciclo de vida (isto é, do nascimento até à morte) não comporta a

desvalorização de tudo o que se encontre para além desses limites? Atente-se, por exemplo, na inexistência de apoios efectivos às famílias no período compreendido entre o nascimento da criança e os três anos de idade (limite inferior delimitado pela LBSE para a educação da criança antes do ensino básico), conjuntura que nem a actual Lei Quadro de Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro) modificou pois, embora aí se reconheça e assuma a importância da educação pré-escolar, essa continua a restringir-se às crianças com três ou mais anos de vida.

Em Portugal, até aos três anos de idade, toda e qualquer forma de educação proporcionada fora da família, mesmo a educação sistemática extrafamiliar oferecida por inúmeras creches, não é considerada como tal. De certa forma, esta situação “reforça a perspectiva de que a exclusiva função das creches é a guarda das crianças” (Campos, 1991, p. 21) e, ao mesmo tempo, actua como um elemento de desqualificação das actividades educativas aí realizadas. Não faria, então, mais sentido alargar a educação pré-escolar a uma “educação de infância” (Cardona, 1997, p.16) que abrangesse todas as crianças desde o nascimento e lhes garantisse a prestação de apoios socioeducativos de qualidade? Adicionalmente, a LBSE português (Lei n.º. 46/86, de 14 de Outubro) atribui à educação pré-escolar um carácter facultativo, postulando que à “família cabe um papel essencial” neste processo (n.º. 8, artigo 5º.). Essa assunção, apesar de inquestionável, não tem em conta o facto de ser possível prever, para a generalidade das famílias, independentemente do seu nível sociocultural, algumas dificuldades no que respeita à sua capacidade para, por si só, garantirem às crianças o tipo de educação de base exigido pelas *sociedades aprendentes*. Factores como o aumento do emprego materno, a maior valorização da democratização educativa e social ou, ainda, as maiores exigências e possibilidades relativamente à educação precoce (Campos, 1991), levantam duas outras questões. Uma diz respeito à necessidade de articular toda e qualquer situação de educação extrafamiliar com a educação familiar e parental — sublinhe-se, de resto, a inexistência de políticas sectoriais nesse domínio, que entre nós continua a vigorar —, a fim de potenciar ao máximo o desenvolvimento das crianças. A outra refere-se à urgência de regenerar a actual rede de educação pré-escolar existente no nosso país, a qual, apesar da expansão verificada nos últimos anos, ainda não atingiu os níveis de frequência e eficácia observados em alguns outros países europeus.

Relativamente a este último ponto, há que reconhecer os esforços que vêm sendo feitos, nomeadamente no âmbito da antes mencionada Lei Quadro de Educação Pré-Escolar. Os princípios gerais de enquadramento deste sub-sistema do sistema educativo formal — que passa a incluir uma rede pública e outra privada de prestação de serviços — aí enunciados viabilizam o ordenamento jurídico de um conjunto de necessidades há muito identificadas e que se podem agrupar em quatro grandes categorias, as relativas aos aspectos (a) estruturais (o Estado é responsabilizado pelo seu enquadramento normativo genérico, bem como pela sua tutela pedagógica, propondo-se a criação de estruturas funcionais facilitadoras de um maior articulação, designadamente, com primeiro ciclo do ensino básico), (b) financeiros (são definidas as regras de financiamento em todas as modalidades de educação pré-escolar, inclusive o papel que compete às famílias neste processo), (c) organizacionais (passa pela clarificação do modelo de organização a implementar, assim como pela definição de horários de funcionamento, distinguindo-se o horário lectivo — e, como tal, gratuito — do de animação socioeducativa, essencialmente destinado a apoiar as famílias), (d) pedagógicos (são propostas algumas orientações curriculares, apresentadas como referenciais para a acção educativa, ao mesmo tempo que é salientada a importância haver pessoal especializado, em número suficiente e com qualificações devidamente actualizadas, responsável pelas tarefas educativas, no caso do educador de infância, ou de atendimento, para os demais profissionais) (cf. Formosinho, 1996).

A ênfase colocada na educação durante os seis primeiros anos de vida (isto é, antes do ingresso na chamada *educação escolar formal*) deve-se ainda à convicção de que o início precoce do processo educativo comporta importantes benefícios individuais e sociais para todos os que dele usufruem. As crianças oriundas de um meio social, económica e culturalmente, menos favorecido e, à partida, menos congruente com atitudes e valores subjacentes ao designado projecto escolar “da modernidade” são disto um caso evidente (Azevedo, 1994, 1999). Vários são os estudos que claramente evidenciam o valor educativo de uma educação pré-escolar de qualidade. Assinale-se, nomeadamente, o seu impacto positivo nas aprendizagens escolares, sobretudo quando a este patamar da formação se encontra associada uma mudança nas percepções familiares relativas ao potencial da criança. Entre outros aspectos, as suas repercussões traduzem-se num aumento do apoio que lhe é disponibilizado e das expectativas quanto ao seu futuro. O

envolvimento e colaboração dos pais neste processo surgiria, então, como uma estratégia susceptível de promover o sucesso das actividades educativas. Circunstância que, no que se refere ao pré-escolar, vem sendo relativamente conseguida, em virtude de uma comunicação mais ou menos permanente e assente numa linguagem directa que é estabelecida com os pais, ou ainda da sua participação algo regular nas fases de elaboração e de operacionalização de projectos no âmbito do programa de formação das crianças (Marques, 1996).

Todavia, tal situação não encontra igual expressão ao nível do ensino básico, em qualquer dos seus ciclos. De facto, e especificamente entre a educação pré-escolar e o primeiro ciclo do ensino básico, existem formas bastante diferenciadas de encarar e de concretizar não apenas a relação com a família mas também os objectivos, os conteúdos e as metodologias de ensino-aprendizagem. Por um lado, assiste-se a uma clara dificuldade, por parte dos professores, em lidarem com um mais profundo e directo envolvimento parental nas actividades educativas, decorrente não apenas da sua falta de preparação (por exemplo para conviverem com diferenças culturais ou étnicas) mas também da ausência de mecanismos e estratégias que favoreçam uma comunicação regular, não culpabilizante para os pais e aberta à sua participação nas actividades educativas (Marques, 1996). Por outro lado, as crianças passam de um contexto formativo marcado por uma alguma liberdade de movimentos e alternância de actividades para um outro em que lhes é exigida maior imobilidade e capacidade de atenção e de concentração, sobretudo ao nível da escuta, ao mesmo tempo que as dimensões lúdica e de expressão ou de interacção com os pares se tornam mais restritas (Nabuco, 1992). Não se pretende, contudo, insinuar que uma maior participação parental nas tarefas formativas durante o primeiro período do ensino básico (e já agora, também nas demais etapas do processo educativo) se deva fazer acompanhar por uma *escolarização* do pré-escolar. Pelo contrário, sabe-se que muito do sucesso das intervenções educativas aí levadas a cabo não pode ser dissociado do facto de este ciclo de ensino não se encontrar sujeito ao mesmo tipo de constrangimentos que predomina após o início da escolaridade formal (por exemplo, ter programas rígidos para cumprir ou um sistema de avaliação baseado na atribuição de classificações que condicionam a progressão dos alunos) (Azevedo, 1994). Não se procura igualmente proclamar a “desescolarização” do primeiro

ciclo da educação básica, apenas se pede a atenção para a profunda descontinuidade que marca a transição entre estes dois níveis de ensino.

Como quer que seja, compete aos primeiros nove anos de escolaridade formal assegurar as bases para uma formação profissional geral (ou básica) que prepare os sujeitos para uma formação específica para um determinado nível e área profissional. Aqui, convirá reafirmar o facto de nos nossos dias, mais do que a aquisição de conhecimentos ou de competências específicas em determinadas áreas ou domínios do saber ou do saber-fazer, ser privilegiada uma formação estruturante do desenvolvimento (vocacional, pessoal, interpessoal). Defende-se a capacitação dos indivíduos para a resolução dos diferentes problemas de vida com que se irão confrontar, os quais, obviamente, não se restringirão ao domínio profissional. Tal formação assentará, designadamente, numa atitude de abertura à inovação e às diferenças e na promoção de estruturas para aprender a aprender, que deverão ser accionadas e apoiadas ao longo de toda a vida dos sujeitos. No entanto, pensando especificamente nas questões relativas à orientação e ao desenvolvimento vocacional, observa-se que várias das medidas previstas ou se encontram subaproveitadas (e.g., formação transdisciplinar *valorização da dimensão humana do trabalho*), não apresentando qualquer eficácia (Parada, Castro & Coimbra, no prelo) ou foram extintas (e.g., áreas vocacionais diversificadas no terceiro ciclo do ensino básico). Este é um elemento particularmente relevante quando se leva em linha de conta que os adolescentes, em geral, carecem de oportunidades de contacto (directo ou mediado) com o mundo das formações e das profissões, facilmente concretizáveis através de qualquer uma destas medidas. Tanto a formação transdisciplinar *valorização da dimensão humana do trabalho* como as *áreas vocacionais diversificadas* abrem a possibilidade de os aprendentes viverem, no quotidiano, um conjunto de experiências (concretas) favoráveis à exploração e à realização de investimentos mais realistas neste domínio.

Mais do que advogar a generalização de programas específicos com o intuito de “preparar” os jovens para as suas escolhas escolares e profissionais, objectivo que se acredita ser contemplado pelas intervenções directas (individuais ou em grupo)

especializadas dos psicólogos dos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO)¹⁶ das escolas, defende-se a promoção do desenvolvimento vocacional dos alunos através quer do incremento de actuações indirectas destes profissionais (intervindo junto da comunidade escolar, colaborando com professores, pais/encarregados de educação, empregadores,...). A intencionalização de momentos curriculares disciplinares, multidisciplinares ou transdisciplinares, da responsabilidade dos professores, propícios à sua inclusão, designadamente a exploração dos conteúdos, dos objectivos e das metodologias de ensino-aprendizagem previstos por determinadas unidades temáticas dos programas das diversas disciplinas escolares surge como outra forma de também o conseguir (Parada, Castro & Coimbra, no prelo). Obviamente, com este tipo de medidas não se pretende levar os professores a assumirem o desempenho de funções específicas, dada a sua natureza e âmbito, dos profissionais especializados de orientação escolar e profissional. Pelo contrário, o que se propõe é que ambos, embora

respeitando as metodologias e objectivos do domínio característicos de cada um, colaborem na definição e implementação de projectos comuns (Coimbra, 1991, 1995; Imaginário, 1990), facilitadores da organização, realização e integração de experiências conducentes à exploração vocacional (*e.g.*, experiências de trabalho, visitas de estudo, realização de experiências no contexto da sala de aula). Este modelo de intervenção não só permite rendibilizar e alargar o âmbito da acção dos profissionais de orientação escolar colocados nas escolas como possibilita a antecipação das intervenções vocacionais que, regra geral, se têm restringido ao momento que precede a necessidade de realizar uma escolha.

Por outro lado, verifica-se que este nível de ensino funciona predominantemente de acordo com uma lógica monolítica, de unicidade. Isso, apesar de se afirmar que o objectivo da educação básica consiste, justamente, na apropriação de uma formação geral de base que garanta uma igualdade de oportunidades para todos os aprendentes, actuando como elemento facilitador da transição para aprendizagens mais específicas e aprofundadas, dirigidas para um domínio particular de actividades. Esta lógica, que se traduz na existência de um currículo único para todos os aprendentes, não tem

¹⁶ Estes serviços foram criados, no âmbito do Ministério da Educação, por intermédio da aprovação do Decreto-Lei n.º 191/90, de 17 de Maio. No entanto, já desde inícios da década de 80 que várias experiências de colocação de psicólogos nas escolas vinham sendo ensaiadas, designadamente na região norte do País (cf. Campos, 1990).

suficientemente em conta a pluralidade de características, logo, de exigências e necessidades do seu público-alvo, o que tem como consequência a perpetuação de mecanismos de reprodução de acesso e de sucesso diferencial face à diversidade de oportunidades sociais. Consubstancia-se, deste modo, a discrepância existente entre as intenções do projecto social explícito (igualdade de oportunidades) e os resultados do projecto social implícito (repetição e acentuação das diferenças)¹⁷ (Campos, 1976; Coimbra, 1996), pese embora os esforços realizados no sentido de adaptar a educação aos novos desafios (designadamente, os que resultam da progressiva transferência das responsabilidades educativas da sociedade, da comunidade e da família para a escola) e necessidades emergentes (principalmente as específicas de públicos mais vastos e diversificados do que os que tradicionalmente frequentavam a escola).

A standardização dos currículos e dos métodos de ensino-aprendizagem implica, por seu turno, a adopção de critérios de exigências, respostas, comportamentos, linguagem, extensão dos programas, tempos de transmissão dos conhecimentos e períodos de avaliação também uniformes (Formosinho, 1987). Facilmente se compreende que a valorização que entre nós se verifica de determinados códigos linguísticos, posturas, interesses e valores, embora se encontrem em consonância com os adoptados pelos indivíduos oriundos das classes médias e médias-altas, não vá de encontro aos dominantes entre os sujeitos pertencentes às classes menos favorecidas socialmente e, por isso, acabe por reforçar ainda mais esta situação de desigualdade (Martins, A.M., 1991). Principalmente porque as demais soluções remediativas encontradas (e.g., currículos alternativos) correm o risco de contribuir para acentuar essas desigualdades. Claro está que esta não é uma situação exclusiva de Portugal. Eventualmente, uma das soluções a experimentar poderia passar por um maior envolvimento das escolas na elaboração dos currículos escolares. Em alguns do nosso congéneres nórdicos têm sido feitas alguns ensaios algo profundos de descentralização (CE, 1999). Aí, embora a definição dos programas e respectivos conteúdos caiba primeiramente ao poder central, assiste às escolas e às comunidades locais uma grande parte das decisões, as quais têm uma relativa autonomia a este nível. Essas decisões, ao serem devidamente enquadradas, por exemplo, no novo modelo de gestão e de autonomia previsto na nossa legislação para as escolas (Decreto-Lei n.º. 115–A/98, de 4 de Maio), poderiam resultar

17 Cf. nota 12 (p. 43).

numa maior aproximação dos conteúdos e metodologias de ensino-aprendizagem às características dos vários públicos-alvo que caracterizam a população escolar portuguesa e, deste modo, tentar contrariar percursos propícios à exclusão.

Se não, atente-se no tipo de ofertas de formação previstas e chamadas a intervir na resolução da situação daqueles segmentos da população que, desde o início, manifestam dificuldades de integração e de adaptação aos contextos formativos formais. Para além dos referidos currículos alternativos na escola regular, configuram-se como opções propostas (e.g., sistema de aprendizagem de nível II¹⁸) que, para Acácio Duarte (1999), preconizam intervenções “com intenções precocemente profissionalizantes” (p. 7), que vêm sendo abandonadas na generalidade dos outros países da UE. Por outro lado, a sua permanência no mercado de trabalho dificilmente se prevê, em virtude da difícil compatibilização entre o nível II de formação e as futuras exigências das ocupações e do sistema produtivo a que se destinam. É precisamente neste plano — alternativas à unicidade curricular do ensino básico com uma intenção profissionalizante — que parece residir o principal papel desempenhado pela formação profissional em regime de alternância ou sistema de aprendizagem de nível II destinado aos jovens entre os 14 e os 24 anos de idade que, tendo concluído seis anos de escola, não continuaram os seus estudos no ensino regular. Todavia, perante tais objecções importa lembrar que o seu aparecimento se deve ao considerável contingente de jovens que, como já foi amplamente debatido, continua a abandonar a escola sem ter sequer cumprido a escolaridade básica de nove anos, pelo que a existência de tais cursos poderá ser entendida como uma intervenção meramente conjuntural que deixará de fazer sentido assim que este problema seja resolvido (*Ibid.*).

3.1.2. Ensino e formação de nível secundário¹⁹

Findo o período previsto, por lei, para a obrigatoriedade da frequência escolar, — ou seja, os quinze anos de idade — vários são os itinerários que os alunos, sozinhos ou com o

18 O nível II de qualificação profissional compreende todas as ocupações que impliquem a execução de actividades bem determinadas e que requeiram a utilização de instrumentos e técnicas com elas relacionadas. Exige, pelo menos, a conclusão da escolaridade obrigatória ou seu equivalente (cf. Decisão do Conselho das Comunidades Europeias nº. 85/386/CE, de 16 de Julho de 1985).

19 A opção pela formulação *ensino e formação de nível secundário* prende-se com o facto de esta ser uma designação que vai de encontro à actual complexidade e diversidade de ofertas propostas pelo sistema formativo português.

acompanhamento e apoio dos seus familiares ou dos profissionais de orientação escolar e profissional, podem optar por construir. A seguinte tipologia de saídas do sistema de ensino e formação pode ser encontrada (Azevedo, 1999): (a) desqualificada escolar e profissionalmente, na qual se integram todos os indivíduos que, ao atingirem a idade legalmente estabelecida, abandonam a escola sem a obtenção do diploma da escolaridade obrigatória; (b) escolar qualificada e profissional desqualificada, fazendo parte deste grupo todos aqueles que, apesar de completarem o 9º. ano, ou dão por aqui concluído o seu percurso escolar ou não chegam a completar o ensino secundário ou, ainda, frequentam um curso geral do ensino secundário, sem que complementem qualquer destas situações com a obtenção de uma certificação profissional; (c) escolar e profissionalmente qualificada, que diz respeito a todos os aprendentes que ou frequentaram um curso de aprendizagem (nível II ou III) ou optaram por um curso tecnológico ou profissional na passagem do 9º. para o 10º. ano de escolaridade²⁰. Facilmente se percebe a diversidade de situações e a multiplicidade de propostas que os cidadãos nacionais têm à sua disposição, bem como se adivinham as profundas diferenças em termos das oportunidades e probabilidade de exclusão que se apresentam para cada um dos grupos referidos.

De novo, há que pedir a atenção para a utilidade de uma intervenção especializada no domínio da orientação vocacional, seja por parte dos SPO das escolas seja pelos profissionais em exercício de funções nos centros de emprego ou de formação profissional. A sua actuação atempada junto dos alunos e das suas famílias poderá contribuir decisivamente para a reformulação de tais percursos. A eficácia destas intervenções, quando devidamente intencionalizadas, está comprovada por vários estudos (e.g., Kidd & Killeen, 1992; Kirschener, Hoffman & Hill, 1994; Oliver, 1979; Oliver & Spokane, 1988). Tais profissionais, ao apoiarem os jovens quer no período que antecede a escolha quer na fase relativa à sua concretização, levam-nos a explorar e a reflectir sobre a relação que mantêm com o mundo das formações e das profissões (Campos & Coimbra, 1991). Mais concretamente sobre os seus sonhos, aspirações, expectativas, gostos, interesses, valores e experiências, procurando que estes integrem e articulem estas dimensões num projecto pessoal e socialmente adaptado à realidade

²⁰ A situação de todos os que optam por uma transição precoce para o mercado de emprego (isto é, que têm saídas escolares e profissionais desqualificadas), bem como a daqueles que escolhem o seu retardamento em virtude da frequência de um curso de nível superior serão devidamente equacionadas mais adiante neste Relatório.

envolvente, presente e futura, na qual se incluem, nomeadamente, os aspectos relativos à evolução da sociedade, da economia, do emprego e das profissões. Deste ponderar de alternativas e de possíveis cenários de evolução surgirá, desejavelmente, o reconhecimento e a aceitação da necessidade de continuarem a investir na sua educação ou formação como uma forma de, entre outras, aumentarem a sua competitividade, logo a sua empregabilidade. Também aqui, prever e criar os dispositivos indispensáveis a uma intervenção sistemática junto das famílias poderá, em muitos casos, contribuir para a melhoria desta situação. Esta é, inclusive, uma medida em experiência noutros locais da UE (Watts, 1993).

Na actual conjuntura do nosso país (ou, dito de outro modo, tendo em conta as estruturas e os mecanismos que, entre nós, efectivamente se encontram a operar) os recursos disponíveis são, a maior parte das vezes, insuficientes. Apesar de progressos e experiências recentes, não existe ainda uma tradição de cooperação entre os profissionais ao serviço do Ministério da Educação (ME) e os que se encontram sob a tutela do Ministério do Trabalho e da Solidariedade (MTS). Esta cooperação poderia, por exemplo, traduzir-se na sinalização e encaminhamento automático de todos aqueles que abandonassem os seus estudos no sistema regular de ensino para as estruturas do sistema de formação profissional. O desenvolvimento de parcerias locais que ampliem o acesso a serviços profissionalizados de orientação escolar e profissional noutros locais que não as escolas ou os centros de emprego, designadamente, os municípios ou as associações comunitárias, recreativas ou culturais aporta como outra medida susceptível de, não apenas complementar a anterior como também de suprir algumas das lacunas referidas. Convém ainda criar condições para a recolha, tratamento e divulgação das diferentes propostas de educação e de formação oferecidas pelos sistema de oportunidades português se venha a processar de um modo regular, organizado e articulado, diferenciando claramente objectivos, características, procedimentos, instituições e públicos-alvo preferenciais abrangidos por cada uma das alternativas consideradas. Embora existam já serviços públicos com essa responsabilidade, verifica-se a informação continua a ser escassa, acessível a uma minoria (Azevedo, 1999) e, acrescente-se, nem sempre adequada às características dos seus receptores. Por fim, uma vez mais, vale a pena aproveitar as potencialidades de intervenção compreendidas pela formação transdisciplinar *valorização da dimensão humana do trabalho*.

As unidades de inserção na vida activa (UNIVA), criadas no âmbito do eixo “*Estimular a Criação de Emprego*” do *Programa de Acção Imediata para o Emprego — Eixos e Medidas Decorrentes do Programa do Governo e do Acordo Económico e Social de 24 de Janeiro de 1996* (Despacho Normativo n.º. 27/96, de 3 de Agosto), constituem, entre nós, o dispositivo que mais se aproxima deste modelo de funcionamento. Foram criadas com o intuito de, em cooperação com os centros de emprego, apoiarem os jovens nas diferentes fases do processo de transição para o emprego, principalmente, através da realização de intervenções no domínio da orientação profissional, do fornecimento de informação, do apoio e acompanhamento de experiências no mundo do trabalho, da ajuda à procura de uma formação ou emprego. O figurino adoptado para a sua criação (que, como se viu, assenta na cooperação inter-institucional), assim como a definição das actividades a aí serem prosseguidas (e.g., colocação de jovens e o acompanhamento da sua inserção na vida activa, a recolha e divulgação de informação relativa à oferta de emprego e de formação profissional, a promoção de contactos regulares com a empresas e outras entidades situadas no mundo do trabalho) favorecem o desenvolvimento das estruturas de cooperação referidas. Em países como a Bélgica, a Espanha, o Luxemburgo, a Itália ou a França os serviços de orientação são prestados, essencialmente, em agências locais autónomas (porque não integradas nas escolas ou centros de emprego ou formação profissional), que, no nosso país, poderiam actuar como um importante complemento aos dispositivos já em funcionamento (entre os quais as UNIVA). O objectivo seria o de facultar mais um serviço público capaz de ajudar os cidadãos a construir itinerários coerentes, funcionais e com significado pessoal.

No que se refere às ofertas de ensino e de formação de nível secundário, o modelo adoptado no nosso país, para além de “bastante original e apropriado à nossa própria realidade” (Azevedo, 1994, p. 76), resultou também do estudo de tendências e exemplos observados noutros países (europeus e não só). Procurou-se, deste modo, atender a algumas das particularidades deste patamar de ensino, que lhe advêm da posição ocupada na estrutura da generalidade dos sistemas de educação e de formação — encontra-se entre a educação básica e o ensino superior, cujas finalidades estão, por tradição, mais bem delineadas que as suas — e que se reflecte nas suas competências, a saber (a) o aprofundamento dos saberes, dos saberes-fazer e dos saberes-ser adquiridos

ao longo da educação básica; (b) a preparação, a mais ou menos curto prazo, para o exercício profissional qualificado e para o desempenho de papéis socialmente úteis; (c) o aprofundamento da autonomia pessoal dos alunos tendo em vista a consolidação dos seus projectos pessoais e sociais, nomeadamente através do desenvolvimento de actividades no domínio da orientação escolar e profissional. Como um dos objectivos de fundo do ensino secundário surge o favorecimento “de uma formação profissional de jovens, através da formação técnica e tecnológica e com vista à entrada no mundo do trabalho” (cf. alínea I) do artigo 9º. da LBSE). Por isso, e pese embora se encontre organizado segundo formas diferenciadas que contemplam a existência de cursos predominantemente orientados para a vida activa e para o prosseguimento de estudos, todas as formas de ensino secundário contêm componentes de formação de sentido técnico, tecnológico e profissionalizante.

Portugal abraçou, assim, o sentido das reformas que, um pouco por toda a Europa, foram introduzidas com o intuito de diversificar a oferta de educação e de formação. Procurou-se, desta maneira, responder à heterogeneidade de exigências e expectativas correspondente quer ao alargamento e universalização da educação básica quer às pressões e requisitos de especialização dos sistemas económicos. Tanto cá como lá fora, favoreceu-se, por um lado, a ampliação do âmbito do chamado *ensino geral*, patente em várias tipos de formação de carácter técnico, tecnológico e nalguns percursos de ensino profissional; por outro, uma mais forte implantação de modalidades como a alternância, o sistema dual ou os contratos de formação-emprego, os quais se fizeram acompanhar por uma diversidade de programas de formação e de formação-emprego (Azevedo, 1999). Segundo esse autor, globalmente, todas estas reformas exibem um núcleo de elementos comuns, como sejam, (a) o acentuar da participação activa dos sujeitos na construção dos seus percursos de formação; (b) o estabelecimento de um modelo favorável à combinação de saberes, nomeadamente através da escolha de disciplinas ou opções até aí estanques; (c) a criação de áreas opcionais ou de projecto, para além de uma maior homogeneização do tipo de componentes que enformam os diversos cursos oferecidos, procurando, deste modo, conciliar objectivos de formação geral com outros de preparação para a vida activa; (d) a não inclusão de alternativas de formação que impossibilitem um posterior prosseguimento de estudos ou a reformulação da trajectória inicialmente

delineada. Tenta-se, deste modo, minorar os efeitos de uma possível estigmatização das novas vias de ensino, fomentando percursos equivalentes, mas diferenciados.

Todavia, e apesar de tais inovações — introduzidas no panorama educativo português pela actual LBSE —, entre nós, teima em persistir uma concepção de educação assente na distinção entre fileiras de formação. Essas, mais do que constituírem diferentes alternativas para um mesmo processo, traduzem e consubstanciam a opção, pelo menos em termos dos estereótipos que se lhes encontram associados (Afonso, 1993; Imaginário, 1992; Martins, A.M., 1999), por uma estrutura ramificada em vias principais e subsidiárias, em termos sociais, sempre diferenciadamente valorizadas. Algumas das denominações escolhidas para, no âmbito da LBSE e da demais legislação que visa a sua regulação e implementação, descrever e caracterizar as diferentes oportunidades de educação e de formação disponibilizadas pelo sistema podem, de algum modo, contribuir para essa diferenciação. Concretamente, definem-se propostas de formação *inseridas no sistema de ensino* — encontram-se agrupadas em duas grandes modalidades, uma *especial*, correspondendo aos cursos das escolas profissionais, e outra *normal*, na qual se enquadram os cursos gerais e os tecnológicos — e fora do sistema de ensino, porque inscritas *no mercado de emprego* — dizem respeito à formação profissional tutelada pelo MTS, principalmente através do IEFP. Neste momento, impõe-se perguntar se, num país como o nosso, em que ainda se fazem sentir os efeitos da sobrevalorização das formações tipicamente liceais²¹ como um meio de garantir o acesso a níveis mais elevados qualificação profissional conducentes a uma melhoria no estatuto socioprofissional, não fará sentido reflectir até que ponto o recurso a expressões como *modalidade especial* para as escolas profissionais (como forma de as distinguir das demais alternativas oferecidas pela *educação escolar*) ou a apresentação da oferta de formação profissional como estando *inserida no sistema de ensino* ou no *mercado de trabalho*, não actuará como um elemento facilitador de tais clivagens, elas próprias favoráveis à permanência de uma representação social dos cursos técnicos e profissionais fortemente estigmatizada?

21 Recorde-se que, até à Reforma Educativa implementada no pós-25 de Abril, o nível secundário de ensino encontrava-se dividido em duas grandes feiras de formação: a via técnica e a via liceal. Enquanto que o ensino liceal (ministrado em estabelecimentos próprios – os liceus) dava acesso às universidades, o ensino técnico (leccionado em escolas comerciais e industriais) preparava, essencialmente, para o exercício de uma profissão. Quem pretendesse prosseguir estudos, poderia ingressar nos denominados Institutos Industriais e Comerciais .

A maior credibilização política e social dos cursos tecnológicos, profissionais e de aprendizagens constitui, justamente, o principal desafio enfrentado pelo grau secundário de formação. Na verdade, à parte as questões que (eventualmente) possam ser colocadas apenas pela distinção entre modalidades *especial* e *normal*, outros aspectos, inerentes à própria estrutura e características dos cursos, se afiguram controversos, como, de resto, também no que se refere à formação profissional oferecida pelo sistema de aprendizagem (isto é, à formação profissional *inserida no mercado de emprego*). Apesar de todos estes tipos de cursos partilharem uma estrutura curricular em componentes que visam proporcionar aos alunos uma

aprendizagem que conjugue, em simultâneo, objectivos de formação geral com outros de preparação para o mundo do trabalho, verifica-se que as representações a eles associadas continuam a reproduzir a referida distinção entre *trabalho manual* e *trabalho intelectual ou de concepção*. Essas representações são implicitamente reforçadas pela denominação adoptada, na LBSE, para os cursos gerais — *predominantemente orientados para o prosseguimento de estudos*, enquanto que os cursos tecnológicos, por exemplo, aí são descritos como *predominantemente orientados para a vida activa*. Contribui igualmente o facto de apenas os primeiros possibilitarem aos aprendentes a aquisição de uma certificação escolar não profissionalmente qualificante²². Os cursos tecnológicos, profissionais e de aprendizagem, para além de um diploma de habilitações escolares de ensino secundário, ou sua equivalência no caso da aprendizagem, conferem igualmente um diploma de qualificação profissional de nível III²³).

Talvez por isso continue a imperar uma representação dos cursos gerais como a via privilegiada para o acesso ao ensino superior, enquanto que as restantes modalidades de formação constituiriam a alternativa disponível para todos aqueles que apresentassem aspirações escolares menos elevadas (Coimbra, 1997). De acordo com o mesmo autor, esta situação acaba por “configurar a actuação de um dispositivo de selecção social dentro da escola” (p. 14). Sujeitos oriundos dos níveis socioeconómicos e culturais mais

22 A expressão *formação profissionalmente qualificante* engloba todas as opções educativas que possibilitem aos aprendentes, para além da obtenção de um diploma de estudos, a aquisição de uma certificação profissional. Abrange não apenas as formações tradicionais mas também os níveis médios e superiores (cf. Imaginário, 1992).

23 O nível III de qualificação profissional compreende a execução de trabalhos técnicos que impliquem responsabilidades de enquadramento e de coordenação. Exige a conclusão de, pelo menos, o nível secundário de instrução ou seu equivalente (cf. Decisão do Conselho das Comunidades Europeias n.º 85/368/CEE, de 16 de Julho).

favorecidos e com um mais elevado nível de rendimento escolar e de aspirações profissionais acabam por ser predominantemente atraídos para os cursos gerais, enquanto todos os outros se distribuem pelas demais opções disponibilizadas pelo sistema — contrariamente ao que sucede com os cursos gerais, entre os cursos tecnológicos, os profissionais e os de aprendizagem, é possível identificar uma certa complementaridade: Isso não obsta a que, também aqui, seja possível identificar diferenças entre aqueles que optam pela frequência de um curso tecnológico e os que escolhem (ou muitas vezes, são “empurrados” para) um curso profissional ou de aprendizagem. A proximidade existente entre a estrutura e a lógica de funcionamento dos cursos gerais e tecnológicos desenha-se como um elemento decisivo para esta diferenciação.

À semelhança do que sucede com os cursos gerais, os cursos tecnológicos também são leccionados nas escolas secundárias, partilham a mesma estrutura em três componentes de formação (diferenciando-se no número de horas lectivas que lhes correspondem, em termos de formação específica e tecnológica) e organizam-se em torno dos mesmos quatro agrupamentos (embora existam onze cursos tecnológicos e apenas quatro cursos gerais). Relativamente aos cursos predominantemente orientados para o prosseguimento de estudos (ou cursos secundários gerais), os cursos tecnológicos diferem na interligação que propõem entre componente de formação específica e técnica. Essa última visa, a partir do conhecimento científico produzido para o domínio do saber em que se incluem, ir de encontro aos objectivos de qualificação necessários à entrada na vida activa após a sua conclusão. Porém, olhando em exclusivo para a distribuição da carga horária, facilmente se constata o predomínio curricular de tempos lectivos dedicados a disciplinas cujo objectivo primordial consiste na preparação para o prosseguimento de estudos e que, na prática, acabam por comprometer tal finalidade (Mendes, Rocheteau & Patrício, 1998). Situação que é agravada pelo facto de, na maioria das escolas, não se encontrarem operacionalizadas as *especificações terminais* previstas na lei. Ao possibilitarem a organização, designadamente, de seminários, de experiências de trabalho em empresas durante ou no termo do período de formação ou ainda a alternância entre a escola e a empresa, as *especificações terminais* poderiam contribuir para um mais alargado

reconhecimento das qualificações conferidas por este tipo de cursos, bem como para a sua maior visibilidade e credibilidade junto dos empregadores (Azevedo, 1994).

Daí que, atendendo à consabida incongruência entre intenções e resultados práticos, importará ter em conta aspectos críticos — na verdade, pôr umas tantas questões — como os a seguir evidenciados. Desde logo, a generalidade dos alunos que frequenta os cursos tecnológicos fá-lo com a intenção de, de facto, obter uma qualificação que os certifique para o exercício de determinadas actividades profissionais ou, pelo contrário, pretende ingressar num dado curso ou grupo de cursos do ensino superior? Em qualquer dos casos, não fará sentido procurar aprofundar, por exemplo, o tipo de aspirações e representações relativas à formação escolhida apresentadas pelos jovens que os frequentam, o nível de preparação obtido para o desempenho de uma actividade profissional em posto de trabalho real (a partir de uma análise dos mecanismos e estruturas disponibilizados para a sua formação), ou, ainda, a sua aceitação no mercado de trabalho por parte das entidades empregadoras e principais razões apontadas para tal aceitação? Depois, até que ponto a referida formação profissionalizante é conseguida nos cursos predominantemente orientados para o prosseguimento de estudos? O que leva os alunos a optar por um curso geral, sabendo de antemão que não lhes está assegurado o acesso ao ensino superior e que, no caso de não serem bem sucedidos, apenas contam com um diploma de habilitações escolares? Face a este cenário, quais as alternativas, na perspectiva da formação profissional e/ou da inserção no mercado de trabalho, que têm à sua disposição? A seguir, de que modo se procura garantir aos alunos, em qualquer um dos dois tipos de cursos (gerais e tecnológicos), a aquisição de uma formação no sentido do desenvolvimento de uma atitude de abertura quanto à aprendizagem ao longo da vida, assim como os seus efeitos no modo de encarar e de experienciar o trabalho (e as organizações do trabalho) enquanto contextos de aprendizagem permanente? Enfim, quais as repercussões, em termos da construção dos projectos de vida e profissionais, que é possível antecipar mediante o tipo de escolhas de formação que os alunos realizam no final do ensino básico?

A formação profissional no sistema de aprendizagem (nível III, neste caso), surge como uma modalidade que serve de resposta a um vasto leque de situações. Concretamente, para os indivíduos que, tendo concluído o 9º. ano de escolaridade, optaram por não

prosseguir estudos no sistema de ensino regular, ou ainda que, tendo concluído o 12º. ano e não conseguindo entrar o mercado de emprego, procuram aprofundar ou adquirir uma certificação profissional que, pelo menos em princípio, facilite a sua transição para o mundo do trabalho. Notar-se-á, contudo, que o sistema de aprendizagem não constitui a única alternativa à disposição dos que procuram uma formação profissional específica fora do sistema educativo formal. Existe ainda, tutelada pelo ME, uma oferta de formação alternativa — os cursos das escolas profissionais. Estes dois tipos de oferta caracterizam-se não só pelo recurso a metodologias de ensino mais propícias a uma integração dinâmica entre educação escolar e preparação para a vida activa mas também por se estruturarem de acordo com um modelo institucional e pedagógico mais flexível que o dos cursos e escolas secundárias do ensino regular, porque assente numa maior interligação com a

comunidade. Por outro lado, os cursos profissionais e os de aprendizagem, não apenas são leccionados em instituições próprias (centros de formação profissional e escolas profissionais) como os seus princípios e mecanismos de funcionamento são ligeiramente diferentes dos vigentes nas escolas secundárias. Aí, o estabelecimento de parcerias e de articulações com a comunidade em que os estabelecimentos de ensino se integram (designadamente, empresas e associações empresariais) aparece como uma condição fundamental para a sua existência e actividade. Também ao nível dos currículos a ênfase é colocada na preparação para o mundo do trabalho — veja-se o peso assumido pela carga lectiva da componente de formação prática na totalidade da sua estrutura curricular.

Afigura-se, assim, como evidente a proximidade entre a estrutura e os objectivos destas duas modalidades de formação, o que surge como mais um tópico para reflexão, em particular se se encarar este fenómeno como um possível indício da falta de uma política clara e consensual de formação profissional em Portugal. A presente divisão da tutela para as questões da formação profissional (inicial, mas não só) acaba por traduzir-se na não definição de um plano de desenvolvimento a médio prazo que dê sentido a um subsistema articulado de formação inicial para o trabalho, integrado num sistema educativo mais vasto (isto é, englobando aquilo que actualmente constitui a oferta de formação tutelada pelo ME e MTS). Por sua vez, a estratégia de financiamento adoptada, bem como o tipo e modo de actuação privilegiados para a sua divulgação e

generalização, caracterizam-se quer pela relativa dispersão das intervenções efectuadas quer por um certo desfasamento entre as propostas avançadas e as efectivas necessidades do País neste domínio (Cardim, 1996). Nestas condições, várias das interrogações anteriormente evocadas a propósito dos cursos tecnológicos (e mesmo dos dois tipos de cursos secundários) ganharão em ser igualmente formuladas para estas duas alternativas de formação (e.g., as relativas às aspirações e representações dos jovens sobre as formações escolhidas, à sua aceitação pelas entidades empregadoras, à preparação para a adopção de uma atitude aberta à aprendizagem ao longo da vida). Por contraponto, numa altura em que especialmente para os jovens as dificuldades de integração profissional e o desemprego se afirmam como prioridades de intervenção (social, política, económica...), convirá talvez reflectir sobre o sentido dos cursos gerais. Aqueles que os frequentam, após doze anos de escolaridade, não dispõem sequer, aquando da sua conclusão, de um primeiro nível de qualificação profissional, nem contam com qualquer garantia, *a priori*, de acesso ao ensino superior. Não se pretende com isto defender a criação de mecanismos diferenciais de acesso ao ensino superior — o que apenas viria legitimar e acentuar determinados estereótipos e processos de selecção social aqui questionados —, mas, pelo contrário, levantar a hipótese de uma generalização mais acentuada do ensino tecnológico a todo o ensino secundário. Por consequência, do repensar a actual estrutura e objectivos dos cursos gerais, havendo mesmo quem pondere a possibilidade da sua extinção (Coimbra, 1997).

Subjacente a tal solução está a ideia de que a preparação para o trabalho é passível de ser concretizada através de sucessivas qualificações alcançadas em diferentes níveis de formação. Além do mais, uma educação acentuadamente tecnológica constituiria uma alternativa por excelência para a promoção de experiências de contacto (directo) com o mundo do trabalho, nomeadamente através do estudo e aplicação dos saberes e tecnologias a contextos reais de trabalho, da realização de estágios e mini-estágios ao longo e no final do curso. Claro está que o ponderar desta possibilidade não se afigura como algo a concretizar a curto prazo. Vários são os problemas que, no imediato, se colocam ao ensino secundário. Para além da reduzida articulação com o mundo do trabalho ou da menor acentuação da formação tecnológica, merecem atenção prioritária, nomeadamente (a) o insucesso escolar ou o ainda insatisfatório nível (de competências, de aprendizagem) alcançado pelos seus frequentadores, (b) a pouca flexibilidade

curricular que se faz acompanhar por programas com uma extensão imensa e por algum descuido em relação às aprendizagens não académicas, (c) a pouca autonomia das escolas que, entre outros aspectos, vem dificultando a sua territorialização e maior integração no meio envolvente, (d) a falta de preparação científica e pedagógica de muitos professores, acentuada pela insuficiência de apoios e complementos educativos (destaque-se, aqui, o facto de a rede de SPO das escolas ainda não responder, em quantidade, às necessidades), bem como pela inexistência de espaços, de recursos e de equipamentos educativos (Coimbra, 1997). Mais do que estudar a hipótese de extinguir ou não os cursos gerais, urge reflectir, de um ponto de vista social e educativo, sobre os efeitos discriminatórios da diversificação da formação pós-ensino básico, quer no que diz respeito a estes dois tipos de cursos quer em relação às demais alternativas de formação consideradas para o secundário (às quais se alastram igualmente e, talvez, de um modo ainda mais profundo) — relembre-se que, regra geral, são os alunos com menores índices de rendimento escolar que os escolhem (Azevedo, 1994; Coimbra, 1997).

3.1.3. Ensino pós-secundário e superior

Completar o ensino secundário põe novamente os indivíduos perante a necessidade de definirem hipóteses alternativas de trajectórias para o futuro. As duas mais evidentes dizem respeito ao prosseguimento de estudos a um nível superior ou à transição para o mercado de trabalho. Formalmente, qualquer que tenha sido a sua opção em termos de curso secundário (geral, tecnológico, profissional ou aprendizagem) estas duas possibilidades encontram-se em aberto. No entanto, uma análise um pouco mais cuidadosa revela um cenário pouco animador para qualquer uma destas situações. Independentemente da escolha realizada, os jovens, no imediato ou a médio prazo, os jovens ir-se-ão confrontar com um mercado de trabalho singularizado por um crescente desajustamento entre as expectativas face ao emprego por parte de quem o procura e o tipo de oferta disponibilizado pelos empregadores, bem como por uma forte implantação de fenómenos como o desemprego ou a precarização das relações laborais incitadores de uma gradual desregulação das relações de salário e das condições de trabalho. Nem mesmo os milhares de recém-diplomados (licenciados ou bacharéis) têm qualquer

garantia de conseguirem uma colocação no mercado de emprego — isso partindo do princípio que foram bem sucedidos no processo de acesso, frequência e conclusão do seu curso.

Para os diplomados do ensino secundário — em especial os que optaram por uma via de formação que, para além do diploma de estudos do 12.º ano (ou seu equivalente), lhes proporciona uma certificação profissional de nível intermédio — que resolvem “tentar a sua sorte” no mercado de emprego, as perspectivas a considerar não são mais tranquilizadoras. Em geral, os empregadores nacionais continuam a dar preferência aos jovens pouco qualificados em detrimento da colocação dos que são detentores de qualificações de nível intermédio. Este constitui, aliás, um dos principais desencontros entre sistemas de ensino e de formação e mercado de trabalho e emprego nacionais, pois “não basta qualificar mais as pessoas para que haja aumento linear do ritmo de admissões de mais qualificados nas empresas” (Azevedo, 1999, p. 121). Paralelamente, quando comparados com os seus colegas que preferiram um curso secundário geral, estes alunos, caso decidam prosseguir estudos a um nível superior, confrontam-se com algumas dificuldades adicionais e que, usualmente, os colocam em desvantagem. Os currículos dos cursos que frequentaram, por norma, são menos desenvolvidos nos domínios escolares (isto é, ao nível das componentes de formação geral e específica ou suas equivalentes) que irão ser objecto de avaliação nos exames nacionais requeridos, como uma das condições de acesso, pela generalidade das instituições de ensino superior. Enquanto os jovens detentores de um diploma certificando a conclusão de uma formação profissional de nível III com equivalência escolar apresentam uma vantagem relativa aquando da sua integração no mercado de trabalho, os demais cidadãos (detentores de um diploma de estudos do 12.º ano) encontram-se numa situação mais favorável em termos das possibilidades de ingresso no ensino superior²⁴.

Anualmente, um vasto número de indivíduos vê negada a possibilidade quer de prosseguir estudos (isto é, de ingressar no ensino superior, universitário ou politécnico) quer de integrar o mercado de emprego, pese embora apresentem qualificações que, à partida, lhes facilitariam o acesso a, pelo menos, um destes dois contextos. Dito de outro

24 Claro está que esta é uma questão que se coloca no plano dos princípios e que, como tal, não tem em consideração a multiplicidade de situações específicas intermédias que podem ocorrer.

modo, no presente panorama educativo e laboral europeu, o nível secundário de ensino demonstra claras dificuldades em responder às solicitações que lhe são colocadas em termos da compatibilização da sua dupla função de grau intermédio e patamar terminal do percurso inicial de formação dos aprendentes (Duarte, 1999). As suas repercussões fazem-se sentir sobretudo após a sua conclusão, o que, de resto, pode ser considerado como mais um sinal da inexistência (generalizada) de uma política nacional para o domínio da orientação escolar e profissional, a qual ganharia especial relevo ao ser devidamente articulada com as medidas definidas para as áreas da educação, formação e emprego. Este grupo da população, atendendo, entre outros aspectos, ao relativo abandono em que se encontram seria um dos seus principais beneficiários. Uma vez mais, esse

abandono que deriva principalmente da insuficiência dos recursos disponíveis especializados nas questões vocacionais (e.g., SPO, serviços de dos centros de emprego ou de formação profissional), da sua desarticulação funcional, assim como da pouca divulgação da oferta de ensino, de formação ou de programas de formação-emprego e de emprego, que nem mesmo o desenvolvimento de estruturas como as UNIVA (principalmente as colocadas em escolas básicas ou secundárias) tem conseguido superar.

De novo, não se encontram previstos quaisquer dispositivos sistemáticos que permitam apoiar, sinalizar e encaminhar todos aqueles que não conseguiram, de imediato, encontrar uma colocação ou no mercado de emprego ou no ensino superior. Acontece, também, com alguma frequência, que, nestas condições, muitos jovens que recorrem ao apoio dos centros de emprego, acabam por ser encaminhados para as estruturas de formação profissional que a estes se encontram ligadas. Sublinhe-se, a título ilustrativo, a situação dos vulgarmente denominados *profissionais da formação* — usualmente, jovens que vão acumulando certificados de especialização profissional uns atrás dos outros sem que sejam absorvidos pelo mercado de trabalho. De acordo com o apurado pela CE (1999), esta é uma conjuntura cada vez mais vulgar um pouco por todo o espaço europeu. Regra geral, assiste-se a uma tendência para que os jovens, antes mesmo de iniciarem o processo de integração profissional, acumulem qualificações múltiplas, fenómeno que, em países como a França, tem assumido a forma de uma “espiral das

qualificações” (p. 36). Por sua vez, na Finlândia (para citar apenas outro dos vários exemplos referidos), verifica-se que muitos indivíduos que não conseguem uma colocação no ensino superior optam, estrategicamente, por regressar ao nível secundário de ensino. Aí retornados, seguem cursos de formação profissional, sem que demonstrem qualquer intenção de virem a exercer essa actividade, enquanto aguardam nova possibilidade de se candidatarem à universidade. Outro aspecto igualmente notório deste prolongamento do processo de transição juvenil para o mercado de emprego, bem como do carácter algo errático das trajetórias (eventualmente, minorado por um atempado planeamento vocacional), prende-se com o aumento do número daqueles que conjugam a continuação dos seus estudos com um trabalho a tempo parcial que, a maior parte das vezes, não apresenta qualquer relação com o domínio de formação atendido.

No referente aos sistemas de educação e de formação, uma das soluções adiantadas para a actual situação de desencontro e de desigualdade entre os percursos e a situação dos seus diplomados face ao emprego ou ao prosseguimento de estudos passa por uma maior unificação da oferta de ensino e formação pós-obrigatória. Pretende-se, desta forma, promover uma maior articulação e proximidade entre as diferentes propostas que, mais do que vias concorrentes entre si, constituiriam caminhos alternativos para um mesmo fim (Raffe, Howieson, Spours & Young, 1998). Contudo, tal como estes autores alertam, esta pode ser uma solução pouco viável, sobretudo para países que não apresentam grande tradição ao nível da formação e do ensino profissional (como é o caso de Portugal). Os possíveis efeitos perversos que comporta, nomeadamente o acentuar de diferenças nas oportunidades disponíveis para sujeitos oriundos de diferentes estratos sociais, culturais ou económicos, bem como um aprofundar de concepções estereotipadas em relação às mesmas ou ainda uma maior uniformização do tipo de ofertas devem ser tomados em linha de conta. Outra das alternativas sugeridas implica a instituição (facultativa) de graus intermédios de formação (porque posicionados entre o ensino secundário e o superior). A sua operacionalização passaria pela criação de um ou mais períodos lectivos extra, complementares (e.g., semestres) que facilitassem uma preparação específica quer para o prosseguimento de estudos (a frequentar, preferencialmente, pelos alunos diplomados pela via de *qualificação profissional*, inserida no sistema de ensino ou no mercado de emprego) quer para a aquisição de uma

certificado de qualificação profissional (a frequentar, preferencialmente, pelos alunos que optaram pela vertente geral de formação) (Duarte, 1999).

Poder-se-á, neste ponto, argumentar que, pelo menos parcialmente, tal solução já se encontra prevista entre nós. Tanto a oferta de formação profissional de nível III, sem equivalência académica, como os *cursos de especialização profissional tecnológica ou artística* o permitem (Azevedo, 1994). Se, em relação à primeira destas duas variantes, as questões a colocar se prendem, essencialmente, com a sua divulgação entre os potenciais interessados ou com a eficácia dos seus resultados, no caso da segunda alternativa, o problema já se coloca a outro nível. Desde inícios da década de 90 que se encontra definido o seu modelo de concretização²⁵, sem que, no entanto, tal tenha sido posto em prática. Resumidamente, este itinerário (a) tem como público preferencial os alunos titulares de um curso tecnológico ou profissional, (b) apresenta uma curta duração (entre um e três semestres), sendo sempre seguido de uma experiência profissional (estágio, experiência profissional) ou de desenvolvimento de um projecto, (c) encontra-se estruturado segundo uma lógica modular, com componentes de formação sociocultural, científica e técnica, (d) e implica, obrigatoriamente, o estabelecimento de protocolos com diversas entidades que desejem associar-se a estas iniciativas (e.g., empresas, associações empresariais, profissionais ou sindicais). A responsabilidade pela sua organização recai sobre as instituições que ministrem o nível secundário (geral, tecnológico, profissional ou de aprendizagem) ou o nível superior (universitário ou politécnico) de ensino. O apoio dessas últimas é, aliás, indispensável sempre que se pretenda que o curso de especialização terminal possa ser seguida de uma formação de nível superior (*Ibid.*).

Por sua vez, para todos quantos se mantêm firmes no propósito de ingressar numa licenciatura ou bacharelato — importa lembrá-lo — já não é possível assegurar uma correspondência perfeita entre o percurso de formação e o tipo de emprego ou de profissão. O aumento (inédito, em Portugal) na taxa de desemprego de diplomados do ensino superior é disto uma evidência, apesar de o nosso país, quando comparado com a generalidade de outras nações europeias, apresentar ainda um número médio anual de

25 O formato adoptado para estes cursos inspirou-se no proposto pelo sistema educativo francês para os *BTS – Brevet de Technicien Supérieur*, tendo a ideia para a sua criação sido lançada, em finais da década de 80, por Roberto Carneiro, que, então, assumia a pasta ministerial da Educação (Azevedo, 1994).

diplomados algo inferior ao deles registado. Não obstante, permanece a crença relativa à eficácia da obtenção de uma mais elevada credencial escolar como modo de garantir o acesso a posições de maior prestígio (económico, social...), a qual tem, inclusive, servido de justificação para o relativo “descontrolo” que se verifica no investimento nas mesmas, e o qual nem sempre tem em atenção aspectos como o seu conteúdo ou a sua real adequação às necessidades da época (Cabrito, 1997). Observa-se, ainda que, num momento como o actual, em que a adopção de uma postura crítica quanto ao tipo e qualidade de propostas de formação disponibilizadas pelo sistema é fundamental, continua a predominar entre os candidatos ao ensino superior um desconhecimento quanto à oferta de formação aí presente, às características dos cursos, às suas saídas profissionais, fundamentando-se, muitas das vezes, as escolhas realizadas num sistema informal de esclarecimento, em que os pais e os amigos actuam como veículos privilegiados de informação (Azevedo, 1999). Investir numa estratégia de publicitação da oferta, susceptível de atingir um público o mais alargado e diferenciado possível, aparece, assim, como uma medida a considerar. Aliás, este é uma estratégia que vem sendo posta em prática em vários países (Watts, 1993), nomeadamente Portugal, e que consiste na realização de feiras (e.g., Feiras Regionais de Informação e de Orientação Escolar e Profissional, Didacta) e na criação de centros de informação (designadamente, os centros de informação da responsabilidade da Secretaria de Estado da Juventude). Nestes eventos ou locais é disponibilizada informação sobre os mais variados temas, concretamente, sobre o sistema de oportunidades de educação e de formação, as profissões ou a ocupação de tempos livres.

A definição do conteúdo e do processo de preparação para a vida activa surge, como outra das questões a colocar. Nem sempre é óbvia — nem assumida pelas instituições de formação — a forma de conciliar esta finalidade (que, da parte dos empregadores, muitas vezes se traduz na exigência de experiência profissional prévia) com outras finalidades próprias do ensino superior, sobretudo universitário. Não se pretende com isto defender uma perspectiva linear e fechada que prima pela redução deste problema à nem sempre conseguida relação entre universidade e empresa, cujo alargamento e consolidação permitiria ultrapassar alguns dos actuais impasses e fomentar um tipo de ensino mais adequado às necessidades de uma economia em transformação e expansão (Azevedo, 1999). Apenas se procura pedir a atenção para os riscos inerentes a uma excessiva

diversificação e especialização da oferta de qualificações de nível superior (licenciaturas ou bacharelatos), especialmente no que respeita à sua desvalorização quer no mercado de trabalho quer junto dos cidadãos (Martins, J., 1997). A proliferação da oferta, principalmente privada, de cursos superiores, para isso, muito tem contribuído, pois é privilegiada uma vertente claramente comercial em que a qualidade ou aplicabilidade no mercado de emprego das formações ministradas nem sempre é evidente. Esta situação pode, além do mais, ocasionar uma reflexão sobre o modo escolhido para garantir o cumprimento do objectivo de formação de “diplomados em diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em sectores profissionais”, que lhe é consignado pela LBSE na alínea *b*) do n.º 2., do seu artigo 11º.. O mesmo poderá ser feito para o modo escolhido para garantir a aquisição de uma educação no sentido do desenvolvimento de uma atitude de abertura quanto à aprendizagem ao longo da vida ou ainda as suas consequências no modo de encarar e de experienciar o trabalho (e as organizações do trabalho), enquanto contexto de aprendizagem permanente.

Apesar de ser relativamente consensual a opinião de que cabe ao ensino superior (universitário e politécnico) um importante papel enquanto motor do desenvolvimento (cultural, científico, tecnológico...), é largamente reconhecida a urgência de os (tradicionais) dispositivos responsáveis pela atribuição deste grau de formação se modernizarem a fim de conseguirem ir de encontro aos vários desafios com que, hoje por hoje, se debatem (Glass, 1996). Admite-se cada vez mais a necessidade de as formações de nível superior se abrirem ao exterior, se flexibilizarem e adquirirem um carácter pluridimensional (CIESXXI, 1996). Tenciona-se desta maneira passar de um sistema de especialização de banda estreita para um outro que privilegia a conjugação de componentes de ensino mais humanistas com outras do tipo tecnológico. Se se adicionar a esta tendência o facto de, em geral, se observarem mudanças organizacionais nas empresas que as levam a procurar trabalhadores polivalentes e com capacidade de adaptação rápida a novas situações (e.g., Azevedo, 1999; Coimbra, 1996; Edwards, 1998; Herriot, 1992), afigura-se como algo paradoxal (e, até, contraditória) a crescente diversificação e especialização inicial que se reconhece na oferta nacional vigente, a qual não dá sinais de esmorecer (Martins, J., 1997).

As questões relativas à duração destes cursos (que no nosso país varia entre os três e os seis anos, conforme se trata, no primeiro caso, de um bacharelato ou, nos restantes, de uma licenciatura) constituem outro dos temas em discussão (Duarte, 1999; Glass, 1996). Dois cenários de evolução são apontados, por um lado, encurtar o tempo dedicado à formação inicial de nível superior adquirindo esta um carácter mais generalista, patente também na ligação evidenciada com os contextos de trabalho; por outro, alongar o tempo dedicado à aquisição de um diploma de estudos superiores (ressalve-se aqui o facto de, em Portugal, estes cursos apresentarem, em média, uma duração maior do que a registada na globalidade dos seus congéneres europeus) investindo, então, na especialização e profissionalização dos aprendentes. Sublinhe-se que, em qualquer dos casos, competiria à formação que os indivíduos viessem posteriormente a frequentar complementar as dimensões menos focadas na fase anterior do seu itinerário educativo. Paralelamente, há ainda que equacionar o tipo de perspectivas que tais soluções anunciam para todos aqueles que prossigam os seus estudos até este limiar de instrução. Pressupor o aumento ou a diminuição da especificidade dos conteúdos leccionados, bem como a sua maior ou menor aplicabilidade imediata aos contextos de trabalho, levanta a questão de se saber até que ponto estão ou não contemplados dispositivos que procurem, permanentemente, encontrar um ponto de equilíbrio entre estes dois universos, o do conhecimento e evolução científica e tecnológica e o das necessidades momentâneas dos sistemas produtivos (Duarte, 1999), o qual, em Portugal, se encontra longe de estar resolvido.

Poder-se-á, uma vez mais, especular sobre o potencial das intervenções efectuadas por estruturas profissionalizadas, capazes de auxiliar os sujeitos no processo transição e, em seguida,

de concretização das suas escolhas de

formação superior em todo este processo de renovação²⁶. Parte das suas funções poderia implicar, para além do apoio ou preparação dos aprendentes para o processo de integração num novo contexto (de formação ou de trabalho), a promoção de experiências profissionais, por exemplo, sob a forma de estágios (ou outras modalidades que possibilitem aos alunos o estabelecimento de um contacto directo com a realidade do

26 De resto, Anthony Watts no relatório síntese sobre “A Orientação Escolar e Profissional na Comunidade Europeia” (1993) refere algumas experiências que vêm sendo realizadas noutros países da União Europeia e que podem servir como ponto de partida para medidas que possam vir a ser estudadas para cá.

mundo do trabalho). Uma maior aproximação das entidades empregadoras ao que é feito nestas instituições de ensino (e vice-versa), designadamente levando ao estabelecimento de protocolos de cooperação ou de ajuda mútua seria outra das opções a considerar. Defender a perspectiva de que é necessário introduzir mudanças qualitativas na educação oferecida pelo ensino superior implica reconhecer a importância de este adquirir uma maior autonomia, se flexibilizar, democratizar, assim como adoptar uma postura mais participativa e aberta à sociedade (Lampert, 1998). Há que ponderar, entre outras, a possibilidade de a aprendizagem deixar de se restringir à sala de aula, sendo considerados contextos alternativos para a aquisição das competências por parte dos aprendentes (e.g., na comunidade, na empresa, mediante o estabelecimento de protocolos de colaboração com o sector produtivo). Eventualmente, será também de repensar a relação professor/aluno, a qual deverá extravasar a simples transmissão de conhecimentos baseada em exposições, muitas das vezes, unilaterais ou a avaliação cumprida quase exclusivamente por intermédio de exames (semestrais ou anuais).

Tudo leva a crer que é nesta transformação que se irá jogar o papel de desenvolvimento, renovação e transferência dos saberes e dos saberes-fazer

científicos, tecnológicos e culturais que competem à escola, e ao ensino superior em especial. Como seu objectivo último emerge a capacitação dos cidadãos para adequadamente responderem aos desafios que as sociedades do presente e do futuro lhes colocam ou poderão vir a colocar, para os quais é unanimemente considerada a importância de uma atitude de abertura e de responsabilização pessoal face à formação ao longo da vida, que se deverá alicerçar em estruturas capazes de responder e de fomentar esta mesma aposta. Apenas para finalizar esta reflexão, há que pedir a atenção para o facto de a instituição escolar (desde o nível básico ao superior), para poder ser eficiente no seu desempenho, não poderá contar somente consigo própria. Tem de contar com a colaboração e o envolvimento de toda a sociedade, designadamente, as associações de pais, as autarquias, as empresas, os museus, as bibliotecas, as associações culturais... enfim, de todas as entidades mobilizáveis para a construção de um projecto e de um serviço educativo, local e social, de qualidade, que articule iniciativas públicas e privadas (Azevedo, 1999).

3.2. Dispositivos de educação, formação e orientação essencialmente dirigidos aos adultos

Dar por terminada a participação no sistema de ensino e de formação profissional inicial, de um modo geral e independentemente do grau obtido, coloca os indivíduos perante uma provável (e desejada) integração no mercado de trabalho. Contudo, convém sublinhá-lo novamente, a expressão “sair da escola” não comporta para todos o mesmo significado. Abarca uma realidade plurifacetada porque indissociável de uma variedade de factores dos quais se destaca o tipo — entenda-se, saída qualificada ou desqualificada escolar ou profissionalmente — e o nível a que esta transição se processa — ou seja, se foi anterior ou posterior ao 9º. ano de escolaridade e, neste último caso, se comportou ou não a conclusão do ensino secundário ou superior. Interessa ainda ter em consideração o de tipo percurso de formação escolhido pelos indivíduos (isto é, se este lhes possibilitou ou não a obtenção de uma certificação profissionalmente qualificante) (Azevedo, 1999). Logo aqui é possível estabelecer uma distinção entre todos os aprendentes que foram objecto de uma preparação (complementar ou principal) para o exercício de uma profissão ou grupo de profissões e aqueles que se distinguem por um abandono (escolar ou profissional) desqualificado. Num contexto marcado por uma desarticulação estrutural entre os sistemas de educação/formação inicial e emprego (Correia, 1996), facilmente se antecipa a ocorrência de determinados fenómenos de exclusão ou de dualização social. Na prática, esses fenómenos apenas contribuem para acentuar as diferenças existentes entre estes três tipos de jovens, (a) os que não têm qualquer qualificação (escolar ou profissional), (b) os que, apesar de serem detentores de diplomas escolares, não possuem uma certificação profissional e, por fim, (c) todos os que dispõem de uma certificação escolar e profissionalmente qualificante —, condição que, note-se, também admite uma grande diversidade de situações resultantes das diferenças no nível último de formação alcançado pelos sujeitos.

Muitas das vezes, a integração no mercado de trabalho traduz-se, em especial para o primeiro dos três grupos mencionados, numa inclusão em categorias socio-profissionais indiferenciadas, típicas de empregos precários e com baixos salários, assim como com dificuldades várias em termos socioculturais (Azevedo, 1999). Uma vez mais, os

resultados do estudo *Jovens Portugueses de Hoje – Resultados do Inquérito de 1997* são a este respeito esclarecedores. Em cerca de 30 por cento dos jovens inquiridos evidenciam-se traços sociográficos referentes a (a) um baixo nível de instrução que, em muitos casos, corresponde ao ensino preparatório (36 por cento) ou primário (20 por cento); (b) uma proveniência de estratos sociais claramente baixos, os quais se reproduzem no tipo de ocupações que apresentam (quer os próprios quer os cônjuges) e se reflectem na percentagem de desempregados aí incluídos (cerca de 42 por cento em relação ao total encontrado na amostra); (c) uma origem em famílias cujos pais são analfabetos (ou quase) e em que predominam perfis profissionais a que se associam os baixos níveis de qualificação (Pais, 1998). Reproduzem-se, portanto, percursos de pobreza, em que predomina o (repetido) insucesso e o abandono (precoce) escolar, aliados à não frequência e desvalorização da formação profissional, como uma forma de melhorar as suas qualificações escolares e profissionais, logo de contrariar possíveis condições de precaridade ou de exclusão (*Ibid.*).

Portugal continua a ser o país da UE que apresenta a mais elevada taxa de população em idade activa com baixos níveis de qualificação formal. Situação que não pode ser dissociada do facto de o próprio mercado de trabalho, contrariamente ao que sucede noutros parceiros europeus, não demonstrar quaisquer sinais de falta de abertura à sua colocação (Kirsch, 1999). Investir na subida da qualificação profissional dos recursos humanos nacionais constitui, portanto, um dos caminhos de evolução possível para resolver o problema da incongruência entre a presente estrutura das qualificações da população activa e a promoção de melhorias no padrão de especialização produtiva. Além disso, estar-se-ia a investir na competitividade da nossa economia no contexto do Mercado Único Europeu (Imaginário, 1989). Urge, portanto, remodelar as estruturas produtivas nacionais, incrementando a actualização de equipamentos e infraestruturas, assim como a expansão de novas formas de organização e de gestão dos contextos de trabalho, de modo a pôr em marcha uma economia mais avançada em termos tecnológicos, logo empregadora de mão-de-obra mais qualificada embora menos numerosa — ou, por outras palavras, uma economia geradora de desemprego. A renovação de competências, da responsabilidade do sistema de produção de qualificações (interno ou externo ao sistema educativo global), desempenha a este nível um papel fulcral (Dias, 1998). Para se garantirem tais mudanças há que (a) investir num

sistema de educação e de formação capaz de assegurar a oferta de recursos humanos qualificados, (b) promover uma mudança profunda quer na qualidade da gestão quer na cultura dominante nas empresas nacionais, (c) reforçar o estatuto e a qualidade da formação oferecida às e pelas empresas e, finalmente, (d) fomentar uma maior proximidade nas posições adoptadas pelos diversos parceiros sociais aquando das negociações relativas aos acordos colectivos ou à política social (*Ibid.*).

A capacidade de antecipar e de planear o desenvolvimento futuro do sistema de emprego (no que se refere quer à qualidade quer à quantidade das colocações), em virtude das suas repercussões nas estruturas económicas, sociais e educativas constitui uma das actividades vitais dos responsáveis pelas políticas governamentais. Nos últimos tempos, estes vêm adoptando um discurso baseado na conceito de “mercado de trabalho flexível”, tanto em termos das suas condições de funcionamento como em relação às competências por si requeridas (Merson, 1996). O aparecimento do termo *competência* aliado à ideia de *flexibilidade* ou de *adaptabilidade* constitui, aliás, um marco fundamental no actual processo de transformação dos percursos escolares e profissionais (Dugué & Mailleboulis, 1994). As alterações ocorridas nos modos de organizar o trabalho e de entender o papel do próprio trabalhador são disso um reflexo. Para estes autores, a noção de competência encontra-se intimamente associada à de transformação e, por consequência, enquadrada numa visão dinâmica do trabalho (a qual também dá lugar ao aparecimento do conceito de carreira) e da formação profissional. De acordo com essa perspectiva, é possível prever uma evolução nas forma tradicionais de conceber as actividades formativas — essas, em vez de se cingirem em exclusivo à transmissão de saberes, passariam igualmente a contribuir para o desenvolvimento de novas maneiras de agir sobre os comportamentos, assim como para favorecer a adaptação social (*Ibid.*), prosseguidos por intermédio da actualização ou do aprofundamento periódicos das aprendizagens iniciais. O recurso à educação e à formação ou à reciclagem de adultos (empregados ou desempregados) são, amiúde, apontados como formas — a reconhecer e encorajar —, de não apenas garantir a empregabilidade dos indivíduos mas também de responder aos desafios colocados por uma economia em evolução, porque global e fortemente dependente de tecnologias sempre mais avançadas (Killeen, 1996a).

Paralelamente ao papel desempenhado pela formação de adultos na “luta” pela manutenção do emprego, há igualmente que reconhecer a função de que esta actividade se reveste no plano pessoal. A aprendizagem, quando entendida como processo global que acompanha os diferentes momentos e etapas do itinerário de vida dos cidadãos, acaba por se configurar como um recurso capaz de contribuir para a atribuição de um sentido biográfico aos percursos individuais, em qualquer das suas fases. Possibilita igualmente a identificação das dimensões culturais que, na vida adulta, irão permitir a cada pessoa definir a sua trajectória (formativa, profissional) (Domincé, 1999). Acontece que, até ao momento, o crescimento económico, em particular as questões relativas à evolução tecnológica e à mundialização da concorrência, tem constituído o principal motivo pelo qual os poderes públicos e as empresas empreendem acções mais concretas no domínio da formação de adultos. Essas acções reflectem uma inflexão no sentido de um modelo mais abertamente profissional desta modalidade (CE, 1999). Não significa isto que se verificou um abrandamento ou uma diminuição na educação geral para adultos, apenas que este tipo de oferta vem sendo ofuscada pelo crescimento maciço dos programas específicos de formação profissional. Todavia, de acordo com a mesma fonte, esta expansão não encontrou igual correspondência nas taxas de participação dos adultos na formação. Embora, de um modo geral, o seu número tenha aumentado, não é ainda possível falar, em termos europeus, de um nível ou padrão susceptível de tipificar o envolvimento deste grupo populacional neste género de actividades. Os valores encontrados oscilam entre os 20 (no caso de países como Portugal, a Grécia ou a Itália) e os 40 por cento (para a Irlanda). Uma das razões subjacentes a este fenómeno poderá ser o facto de, em qualquer dos Estados-Membros, não existir ainda aquilo que se pode considerar “um sistema de formação contínua” (CE, 1999, p. 48), dada a relativa complexidade de que se reveste a variedade de ofertas que lhe são respeitantes.

No interior de cada país, vigoram profundas diferenças ao nível das oportunidades de acesso à formação por parte dos adultos, havendo determinados grupos que, em geral, usufruem de um máximo de possibilidades e um outro para quem são mínimas. Globalmente, a regra é que todos aqueles que apresentam níveis mais elevados de instrução, competências mais especializadas ou ocupam posições de maior responsabilidade na estrutura organizacional das empresas mais facilmente frequentam actividades de formação pós-iniciais; por sua vez, as pessoas menos instruídas ou que

exercem empregos menos qualificados, mais raramente enveredam por este caminho. De igual modo, as oportunidades de ingressar em actividades formativas durante este período do ciclo de vida decrescem com a idade, bem como em função das dimensões da entidade empregadora (isto é, são maiores para todos aqueles que estão ao serviço de empresas de grandes dimensões em comparação com os que trabalham para pequenas e médias empresas, vulgarmente denominadas PME). É ainda de notar que, actualmente, parecem ter-se esbatido as diferenças encontradas em momentos anteriores entre os níveis de participação de homens e mulheres na formação contínua (CE, 1999). O principal desafio a enfrentar parece ser, então, o de tornar tais oportunidades igualmente acessíveis e atractivas para todos. Factores como (a) a atitude dos trabalhadores face à formação, (b) as dificuldades acrescidas inerentes à actualização profissional contínua dos indivíduos com baixos graus de escolarização, para quem, por norma, os eventuais proveitos da formação são diminutos, ao mesmo tempo que as metodologias de ensino-aprendizagem não se encontram ajustadas quer à população quer às finalidades a que destinam, (c) a inexistência de estruturas facilmente acessíveis de apoio e orientação vocacional que lhes permitam, sempre que o desejem, efectuar um balanço do seu percurso e, quem sabe, iniciar um novo percurso nas suas existências, constituem ruídos que interferem neste processo (Azevedo, 1999).

Face a tal multiplicação e complexificação dos determinantes do desenvolvimento vocacional dos cidadãos, fruto, primordialmente, das modificações económicas e culturais nas características do trabalho e do emprego (Gelpe, 1997), há quem fale de uma “desinstitucionalização do curso de vida” (Domincé, 1999, p. 145). A crescente necessidade de projecção num futuro incerto e de saber viver no transitório com que os indivíduos de todas as idades se confrontam, em que o trabalho deixa de ser capaz de exercer plenamente a sua anterior função de elemento estruturante das trajectórias ao longo da existência, assim o exige. Daí que, e tomando como referência o conceito de carreira aqui proposto, importe criar um conjunto de novos elos sociais passíveis de o possibilitarem, designadamente, (a) proporcionar estruturas de apoio financeiro mais eficazes para todos aqueles que se encontrem fora do sistema de emprego, (b) fomentar um sistema de educação e de formação mais flexível e responsivo a um mercado de trabalho também ele mais flexível, (c) desenvolver um sistema de acreditação e de qualificação que registe e avalie todos as aprendizagens individuais, inclusive as

realizadas fora dos contextos educativos formais, (d) possibilitar um acesso permanente ao longo da vida à orientação escolar e profissional (Collin & Watts, 1996; Watts, 1996a). Apenas recentemente, o domínio da educação escolar e profissional se debruçou sobre as necessidades e desenvolvimento vocacional dos adultos cujas principais características se prendem, por um lado, com o facto de estes possuírem um leque importante de experiências pessoais e profissionais a considerar aquando da intervenção e, por outro, apresentarem uma grande diversidade em termos da sua experiência pessoal e profissional, bem como do nível de formação formal ou da sua situação social (Koditz, 1990).

É possível discernir uma multiplicidade de situações com que os profissionais de orientação se podem confrontar quando lidam com uma população adulta. Destacam-se, entre outros, os desempregados, os trabalhadores mais velhos sem qualquer qualificação formal ou com um grau insuficiente de formação, os jovens adultos que interromperam o seu percurso educativo, as mulheres que desejam recomeçar a trabalhar após algum tempo de afastamento do mercado de emprego, os pré-reformados, os trabalhadores altamente qualificados e quadros em início de carreira ou de meia-idade, os recém-licenciados do ensino superior ou os recém-diplomados do ensino secundário (cf. Koditz, 1990). O desenvolvimento de elementos de ligação entre as expectativas destes diversos grupos de pessoas e os currículos oferecidos, as competências, bem como os conhecimentos requeridos aparecem, no geral, mas para os adultos em particular, como a questão essencial da educação em relação ao mundo do trabalho (Rinne, 1998). As estruturas especializadas de apoio à gestão da carreira podem, a este nível, desempenhar uma importante função de articulação, especialmente no que se refere ao conhecimento de base, pelos próprios, das causas e efeitos em mudança, à rapidez e precisão na reunião e organização de informação específica, à flexibilidade e capacidade de adaptação na negociação de contratos e à capacidade de gerir a resultante complexidade, ambiguidade e prováveis conflitos (Law, 1996). Relação esta que, no nosso país, é naturalmente singularizada por um vasto leque de questões, as quais, em grande medida, se prendem com o já mencionado baixo nível de qualificação e de certificação da população em idade activa.

3.2.1. Educação de base para adultos

Em Portugal, a taxa de adultos pouco escolarizados em idade activa — isto é, o total de indivíduos entre os 15 e os 64 anos que não possuem a escolaridade obrigatória em consonância com a sua idade — ronda os 26 por cento do respectivo grupo etário e ascendem a mais de 1 milhão e 700 mil pessoas (Imaginário, Cavaco, Faustino & Amorim, 1998). Ainda de acordo com estes autores, e tendo como referência os números apresentados no estudo *Adaptação/Reinserção Profissional dos Adultos Pouco Escolarizados*, conclui-se que (a) no global, 66 por cento da população portuguesa apenas apresenta como habilitação escolar o primeiro ciclo do ensino básico, ascendendo a taxa de analfabetismo a um valor próximo dos 12 por cento; (b) entre os activos, igualmente, o número de pessoas que possui o primeiro ciclo do ensino básico (cerca de 70 por cento), bem como a percentagem de analfabetos aí encontrada (6,5 por cento) ou, em contrapartida, o facto de somente 9 por cento da população activa do nosso país possuir uma formação de nível médio ou superior — estes valores assumem particular relevância se se tomar em linha de conta o facto de metade dos activos portugueses se situar na faixa etária dos 25 aos 44 anos; (c) por sua vez, os desempregados inscritos nos centros de emprego do IEFP, têm, de novo, idades compreendidas sobretudo entre os 25 e os 44 anos, sendo maioritariamente do sexo feminino e, em cerca de 50 por cento, apresentam como habilitação o primeiro ciclo do ensino básico ou são, mesmo, analfabetos (como é o caso de cerca de 3,5 por cento das pessoas aí registadas).

Adicionalmente, o estudo conduzido por Imaginário *et al.* (1998) revelou ainda que cerca de 1 milhão, dos 2 milhões e 800 mil residentes em território nacional, com idades compreendidas entre os 40 e os 64 anos, não possui sequer quatro anos de escolaridade. Destacam-se, de entre estes, todos aqueles com idades iguais ou superiores aos 55 anos. Acontece que é precisamente nesta faixa etária (dos 40 aos 64 anos) que se encontra a percentagem mais significativa de trabalhadores não qualificados (38,5 por cento), a qual, em simultâneo, constitui praticamente um terço do total de activos empregados do nosso país. Se entre os indivíduos com idades compreendidas entre os 15 e os 39 anos, em comparação com o grupo etário anterior (dos 40 aos 64 anos), a taxa de analfabetismo literal é quase irrelevante, o mesmo já não sucede com os baixos níveis

de formação escolar por eles apresentados, pois 25 por cento não cumpriu a escolaridade obrigatória prevista para a sua idade. Não é pois de admirar que um estudo recente sobre literacia²⁷ (Benavente, Rosa, Costa & Ávila, 1996), tenha verificado que cerca de 600 mil pessoas com idades compreendidas entre os 15 e os 64 anos demonstram incapacidade para resolver tarefas que implicam apenas a identificação de uma ou mais palavras de um texto, a sua transcrição literal ou a realização de um cálculo aritmético elementar a partir da indicação directa da operação e dos valores e são executadas a partir de textos ou documentos simples. Para a mesma faixa etária, aproximadamente 2 milhões e 300 mil sujeitos mostram-se somente capazes de resolver tarefas que requerem um processamento de informação que implique a associação entre palavras ou expressões que se encontram em suportes impressos ou, então, o encadeamento de duas operações aritméticas simples, sendo as inferências necessárias relativamente pouco complexas.

Tal caracterização do grau habilitacional e do nível de qualificação da população activa nacional permite, desde já, identificar dois tipos de questões relativas à sua adaptação/reinserção profissional (Imaginário *et al.*, 1998) que não podem ser dissociadas das necessidades específicas de educação, formação e orientação, ao longo das suas vidas, deste grupo de cidadãos. Por um lado, todas as questões respeitantes às oportunidades de acesso a um emprego (estável, contratualizado), à sua conservação, manutenção ou eventual progressão; por outro, os riscos de precarização nesse mesmo emprego ou até de despedimento devido a factores como a indiferenciação, a semiquificação ou a obsolescência das qualificações. Assomam ainda os aspectos relativos à articulação de diferentes situações de vida (pessoal,

social, profissional) com a construção e a reconstrução de um itinerário a partir das oportunidades disponíveis em cada um dos momentos da trajectória (mais uma vez, pessoal, social, profissional) dos indivíduos.

É possível, entre outras, encontrar três tipos de resposta principais: a educação de adultos (constituída por duas vertentes distintas, o ensino recorrente e a educação extra-

²⁷ A literacia é, no estudo de Benavente *et al.* (1996), entendida como a capacidade para processar informação escrita na vida quotidiana, avaliada pela leitura, escrita e cálculo a partir de diversos materiais escritos (textos, documentos, gráficos) de uso corrente na vida quotidiana (social, profissional ou pessoal).

escolar), a promoção do emprego e da formação profissional e os projectos integrados²⁸. No que respeita a primeira — educação de adultos, mais concretamente, a educação extra-escolar e o ensino recorrente —, efectuar-se-á, em seguida, uma análise que procurará evidenciar, por um lado, os objectivos e finalidades definidos para cada uma destas alternativas de formação à disposição dos adultos pouco escolarizados, bem como o seu grau de adequação aos principais problemas por eles sentidos; por outro, os resultados obtidos, tendo em atenção aspectos relativos à sua quantidade e qualidade (percepcionada pelos diversos actores sociais implicados, isto é, pelos destinatários directos destas alternativas de formação e pelas respectivas entidades empregadoras), de forma a serem identificadas as principais fragilidades e, obviamente, potencialidades.

O desenvolvimento da educação de adultos, enquanto modalidade de ensino destinada a todos aqueles que não completaram a escolaridade básica ou secundária aquando da frequência normativa, em termos etários, do sistema regular de ensino (ou a ela nem sequer tiveram acesso), no decurso da história, fortemente influenciado por dois grandes processos que decorreram ao longo do século XIX: a formação de sistemas escolares nacionais e o desenvolvimento de movimentos sociais de massas (Silva, 1990). No entanto, foi sobretudo a partir da década de 20/30 deste século que se assistiu a uma forte expansão, bem como a uma institucionalização dos esforços que vinham sendo realizados. É promovida uma “educação de adultos liberal” (Kallen, 1996, p.17), em particular nos países anglo-saxónicos, devido ao regresso de milhões de jovens que, uma vez terminada a guerra, foram desmobilizados. Simultaneamente, tanto na Alemanha como nos países escandinavos, assistiu-se ao reconhecimento e formalização organizacional das estruturas responsáveis pela educação de adultos (respectivamente, as “*Volkschulen*” e os círculos de estudo), as quais passaram a ser integralmente financiadas com dinheiros públicos (*Ibid.*). No nosso país, para além das experiências anteriores a 1974, como, por exemplo, as conhecidas campanhas de alfabetização e, em especial, o ensino nocturno (técnico e liceal) – o qual funcionava, de facto, também como dispositivo social de educação de adultos – umas e outro não complementam independentes de um projecto político de endoutrinamento ideológico, é, após a revolução

²⁸ Entretanto, foi criada uma estrutura da Administração Central do Estado, a ANEFA (Agência Nacional para a Educação e Formação de Adultos), a quem compete a coordenação e promoção dos três tipos de resposta aqui mencionados, os quais, por mera conveniência de ordem analítica, serão abordados cada um por sua vez, na sua relativa autonomia sem, contudo, se esquecer a natureza íntima das relações que os caracterizam.

do 25 de Abril que emergem as condições para o aparecimento e progressivo desenvolvimento de um subsistema de educação – formação de adultos no sentido moderno da sua acepção.

Desde então, tem-se assistido a um desmultiplicar de iniciativas que, seja por falta de tradição seja por falta de consolidação, não obstam à permanência de um vasto conjunto de carências educativas para os adultos, em particular para todos aqueles que são pouco escolarizados. De acordo com Licínio Lima (1994, 1996), tais iniciativas acabam por favorecer, no âmbito da actual LBSE, a desinstitucionalização e a fragmentação do sector de educação de adultos em Portugal. Entre outros aspectos, é notada a situação de profunda desigualdade em termos dos recursos (organizativos, financeiros, de formação...) afectados a cada uma das suas vertentes. Ainda de acordo com este autor, paradigmática desta situação é a relativa marginalização da educação extra-escolar face ao ensino recorrente, o qual é caracterizado como uma “modalidade de tipo escolar” (Lima, 1994, p.17) e, por outro lado, destas duas modalidades face à formação profissional de activos (empregados e desempregados). Embora os princípios subjacentes à educação de adultos favoreçam a valorização das habilitações escolares e as experiências profissionais e de vida dos seus destinatários, os modos escolhidos para a concretizar acabam por, na prática, não o conseguir realizar ou o fazer de um modo insuficiente (Imagínario *et al.*, 1998). No ensino recorrente e, em certa medida, na educação extra-escolar, à semelhança do que sucede nas demais alternativas de formação analisadas, acaba por se assistir a uma reprodução das metodologias utilizadas sobretudo nas modalidades regulares de ensino. Estas, a maior parte das vezes, já anteriormente se manifestaram desajustadas às necessidades específicas dos indivíduos que as frequentam.

A própria concepção da educação de adultos como uma educação (escolar) de *segunda oportunidade* vai de encontro a uma estratégia de carácter essencialmente remediativo e, até certo ponto, supletivo desta modalidade educativa em relação às oferecidas pela denominada *educação regular* (Lima, 1994). Muitos dos problemas e constrangimentos com que a educação de adultos continua a debater-se apenas poderão ser superados a partir do momento em que forem realmente contempladas as enunciadas práticas alternativas às dominantes no modelo escolar tradicional, dirigido sobretudo às crianças e

jovens (*Ibid.*). No caso particular dos adultos pouco escolarizados e, entre estes, especialmente para os mais velhos, esse é um aspecto que assume uma particular relevância. Trata-se de uma população algo difícil de mobilizar para este tipo de iniciativas, o que a leva a estar votada a um relativo abandono, facilitador do agravamento de desigualdades sociais. Ilustrativo desta situação é o facto de serem sobretudo os mais jovens quem procura o ensino recorrente, a fim de concluírem a escolaridade básica (Imaginário *et al.*, 1998), a qual é identificada como um dos fulcros de todo este problema. As dificuldades sentidas em termos do acesso e do sucesso generalizado da educação básica, acabam por, em grande medida, determinar a referida subordinação da educação de adultos ao sistema escolar (Lima, 1994). No entanto, esta é uma crítica igualmente aplicável à generalidade das formações oferecidas a todos aqueles que pretendam (ou para aí sejam encaminhados pelas entidades empregadoras ou pelos centros de emprego) actualizar ou reconverter os seus conhecimentos e competências profissionais.

Os resultados alcançados pelas modalidades de educação de adultos em apreço (ensino recorrente e educação extra-escolar), face aos objectivos definidos, são manifestamente insuficientes quanto ao número de indivíduos abrangidos. Quanto ao ensino recorrente, verifica-se não só uma fraca adesão aos cursos oferecidos mas também elevadas taxas de abandono dos frequentados, explicáveis pela baixa motivação dos participantes e pelos problemas de organização e funcionamento desta oferta de formação (Imaginário *et al.*, 1998). Quanto à educação extra-escolar, verifica-se que são as mulheres quem mais participa, não só as pertencentes à população activa (empregadas ou desempregadas) como até as que já se encontram reformadas. A maior adesão à educação extra-escolar por parte das mulheres, em comparação os homens, dever-se-á principalmente a factores de ordem cultural (*Ibid.*). No ensino recorrente, porém, observa-se que, se, em termos quantitativos, os resultados aí obtidos são ainda insuficientes para minorar os défices de formação observados no nosso país, o mesmo já não pode afirmar-se ao nível qualitativo. Assim, se se olhar para a qualidade dos resultados obtidos, estão são já descritos como razoáveis, apesar de não existirem elementos suficientes que permitam uma avaliação rigorosa dos seus efeitos em termos da adaptação/reinserção profissional.

Por sua vez, ainda de acordo com a mesma investigação (Imaginário *et al.*, 1998), há também que considerar a desarticulação existente entre a formação profissional e a

promoção do emprego e as medidas previstas no âmbito da educação de adultos, em particular devido aos desperdícios de recursos a que dá origem. Não obstante, a formação profissional e a promoção do emprego constituem as medidas de intervenção que melhores resultados apresentam, embora as soluções encontradas, a maior parte das vezes, se caracterizem por alguma precaridade em relação às necessidades dessa população. Não é pois de estranhar que o domínio da educação de adultos venha sendo cada vez mais visto como uma área de actuação essencial. A sua priorização pode entender-se principalmente devido às possibilidades de promoção de parcerias entre os diversos sectores de actividade (público, privado, comunitário) que disponibiliza, bem como às oportunidades de aprendizagem que fomenta para os membros mais vulneráveis da sociedade, ou ainda à promoção de aprendizagens direccionadas para finalidades cívicas e sociais que viabiliza (Forrester, 1998). Todavia, segundo o autor, para que isso possa acontecer é fundamental reconstruir a realidade deste sector.

Faz, portanto, todo o sentido ponderar outras práticas, alternativas às que vêm sendo enumeradas, e que, na situação específica dos adultos pouco escolarizados, poderão desempenhar um importante papel, nomeadamente, incentivando-os a participar na formação. Trata-se, desde logo, da andragogia, a qual se pauta pela adopção de uma lógica de processos aquando da concepção e concretização dos programas de educação e formação de adultos; a andragogia tem, precisamente, como objectivo específico ajudar os adultos a aprender, pelo que dá particular relevância ao conceito de sujeito aprendente, o qual é percepcionado como tendo capacidade para se autodirigir, nomeadamente atendendo ao papel da sua experiência de vida, à sua disponibilidade, orientação e motivação para aprender. Depois, da educabilidade cognitiva, ou o aprender a aprender, conceitos que contêm em si próprios a oportunidade de sistemática e intencionalmente ser promovido o desenvolvimento cognitivo (em que se baseiam outras dimensões do desenvolvimento humano), o qual actua também como um facilitador da transferibilidade de competências indispensável a uma eficaz adaptação aos contextos de trabalho. Enfim, do balanço de competências, que constitui uma aprendizagem personalizada do sujeito em situação e que visa ajudá-lo a mobilizar quer os seus próprios recursos quer os do contexto em que se insere, com o intuito de construir e implementar projectos profissionais e pessoais (Imaginário, 1998; Imaginário *et al.*, 1998). Importa, aqui, realçar que, normalmente, a não participação desta população nas propostas

vigentes de educação e de formação se dever ao não reconhecimento da adequação das mesmas às suas necessidades concretas e imediatas (Gorard, Rees, Fevre & Furlong, 1998), as quais, a maior parte das vezes, se prendem com questões relativas ao emprego.

Vulgarmente, são os próprios indivíduos quem em primeiro lugar estabelece várias ligações entre o desempenho da sua actividade profissional e a aprendizagem, sendo o emprego apresentado como uma das principais razões que os levam a ingressar em actividades de educação ou de formação (Riverin-Simard, 1984) — seja porque se trata de trabalhadores desempregados (de longa duração ou recém-desempregados); seja porque, muitas das vezes, são trabalhadores de empresas em reestruturação ou reorganização, pelo que correm o risco de reafecção a outro emprego, tanto na mesma empresa como noutra; seja ainda, no caso de trabalhadores insatisfeitos com a sua situação actual, o desejo de, por sua livre iniciativa, procurarem criar condições facilitadoras de uma eventual mudança. No plano colectivo e comunitário, assiste-se igualmente a uma clara valorização social de toda e qualquer aprendizagem relacionada com o desempenho de uma actividade profissional (*Ibid.*). Por norma, isso leva a que este grupo da população procure a formação a fim cumprir outros objectivos que não os relacionados com o processo inicial de exploração e de construção de um projecto escolar e profissional. São diversos os autores que retratam os aprendentes mais velhos como mais pragmáticos, activos, realistas e direccionados nas suas escolhas vocacionais (escolares ou profissionais), considerando-se que a sua principal vantagem reside, em comparação com os estudantes em idade “tradicional”, na sua mais rica experiência de vida e, concomitantemente, no maior peso adquirido pelas responsabilidades pessoais (Gianakos, 1996).

Para todas estas pessoas, que contam já com uma experiência (profissional, de vida) razoável, o balanço de competências pode constituir um valioso elemento de apoio no processo de gestão das suas carreiras, na medida em que constitui um importante instrumento de reconhecimento e validação dos saberes efectivamente utilizados em relação às qualificações formalmente adquiridas por intermédio do sistema de ensino (Imaginário *et al.*, 1998). Ao pressupor que as pessoas, ao longo das suas vidas e nos mais variados domínios da sua existência, desenvolvem um conjunto de competências

passível de ser objecto de uma reflexão crítica reveladora das suas potencialidades e pontos fracos, esta medida emerge como uma prática capaz de facilitar a adopção de uma postura crítica assim como a elaboração de projectos (pessoais, profissionais) viáveis e devidamente adaptados às necessidades quer do indivíduo quer dos contextos em que este se insere (*Ibid.*). Especialmente na França esta é, de uns anos a esta parte, uma prática corrente, largamente generalizada e institucionalizada, cujos principais benefícios se fazem sentir sobretudo junto dos cidadãos portadores de baixos níveis de escolarização. Aliás, se se pensar especificamente nos adultos pouco escolarizados, facilmente se constata que o recurso a esta estratégia de intervenção permite a valorização pessoal de todos aqueles que a ela recorrem. Possibilita ainda o envolvimento e responsabilização do próprio indivíduo no e pelo rumo do seu futuro profissional, na medida em que lhe permite tomar consciência não só das suas competências profissionais efectivas mas também de outras de cariz mais pessoal e social (Imaginário, 1998; Imaginário *et al.*, 1998). Por outro lado, se se adoptar como ponto de vista o da gestão dos recursos humanos em termos da competitividade de uma empresa, rapidamente se reconhece as vantagens do balanço de competências enquanto estratégia facilitadora da rendibilização máxima do seu potencial. Claro está que esta é uma intervenção que, para ser transposta com sucesso para o contexto nacional, deverá ser devidamente adaptada à nossa realidade cultural e social, bem como importará garantir que o acompanhamento de todo o processo de intervenção vocacional condicente à sua realização se encontrará a cargo de profissionais especializados, caso contrário, os riscos que se correm podem ser mais contraproducentes do que benéficos (*Ibid.*).

Poder-se-á também considerar que, quando equacionada nos termos propostos neste Estudo, esta é uma medida que, ao nível do desenvolvimento e generalização de uma política articulada de formação ao longo da vida e de gestão da carreira, apresenta algumas vantagens, nomeadamente enquanto elemento potencialmente facilitador do envolvimento deste (vasto) segmento da população em actividades de formação, através de um esbatimento de algumas das resistências por ela oferecidas. Por sua vez, ao ser reconhecido como um procedimento capaz de contribuir para uma melhoria da competitividade das empresas, o balanço de competências poderia, eventualmente, actuar como um atractivo ao maior investimento e participação por parte das entidades

patronais ou sindicais na formação dos seus quadros. Este é, de resto, um factor imprescindível ao aumento da competitividade da economia portuguesa no plano internacional (do Mercado Único Europeu, mas não só), já que, a curto/médio prazo, vai ser necessário proceder a um aumento significativo no nível das qualificações apresentadas pela nossa população activa. Para isso, há que não apenas fomentar a formação inicial de jovens (de nível intermédio e superior) mas também promover a reconversão, reciclagem, aperfeiçoamento ou qualificação de uma grande parte dos activos mais velhos. Embora hoje por hoje todos os indivíduos devam estar preparados para a inevitabilidade de um *retorno à escola* nos mais variados momentos e estádios das suas vidas, os adultos pouco escolarizados — isto é, todos aqueles para quem o sistema educativo tradicional não foi eficaz — afiguram-se como uma população prioritária em termos das intervenções que visam promover oportunidades de educação ou de formação ao longo da vida (Moreland & Lovett, 1997). No caso concreto do nosso país, a definição de um projecto de intervenção integrado neste sector surge, então, como algo de urgente, especialmente se se atender às complexas inter-relações estabelecidas entre as concepções e as práticas de educação e a aprendizagem de adultos com o contexto social envolvente, nomeadamente com o domínio profissional.

3.2.2. Formação pessoal e profissional continuada

Para a generalidade dos autores, é já algo de consensual a relação estabelecida entre o grau de complexidade dos sistemas produtivos e o nível de qualificações requerido para o seu desempenho eficaz. Por cá continuam a predominar PME cujas configurações estruturais apresentam um cariz relativamente simples. É privilegiado um tipo de funcionamento e um modo de organização assente, sobretudo, na supervisão directa, na centralização e na dominância do topo estratégico sobre os demais níveis hierárquicos que lhes dão corpo (Dias, 1998). Pelo menos em parte, a reduzida complexidade (tecnológica, organizativa, de funcionamento) das empresas nacionais permite compreender o porquê da persistência de tão baixos índices de instrução e de qualificação formal na nossa população activa. Todavia, nem todos os trabalhadores nacionais são adultos pouco escolarizados. Há igualmente que considerar a situação, no

que diz respeito às problemáticas em discussão (ou seja, a formação ao longo da vida e a gestão das carreiras), de todos aqueles que apresentam qualificações de nível intermédio ou superior, bem como de contextualizar a receptividade e envolvimento das entidades patronais e dos representantes dos trabalhadores na promoção da formação. Importa também tentar pormenorizar o modo como as trajetórias profissionais destes indivíduos têm vindo a decorrer, procurando compreender as actuais lógicas de integração e de progressão no mercado de trabalho e seus reflexos nos projectos de vida dos sujeitos, temas a serem debatidos no decurso deste subcapítulo.

Como uma primeira dimensão de análise surgem as questões relativas à definição dos objectivos e linhas de acção, bem como ao desenvolvimento de estruturas de apoio no domínio da orientação escolar e profissional dos cidadãos (adultos). A maior parte das vezes, cabe-lhes a articulação entre as necessidades individuais e institucionais e o sistema de oportunidades de educação, formação e emprego. Porque esta é uma população constituída por grupos heterogéneos que evoluem em contextos diferentes, os problemas com que tais serviços se confrontam acabam, necessariamente, por reflectir essa diversidade. Isto é especialmente verdade no que se refere às problemáticas introduzidas pelas novas realidades sociais emergentes, a saber: (a) a saturação do mercado de emprego ou o aumento do nível de qualificações requerido para aceder ao mercado de trabalho; (b) a insuficiência dos recursos públicos de apoio disponíveis, a qual é acompanhada por uma multiplicação e relativa incoerência ao nível dos serviços oferecidos, o que dificulta a compreensão da sua utilidade por parte dos seus destinatários; (c) a acentuação das clivagens entre os diversos públicos-alvo abrangidos, muitas vezes, devidas às políticas adoptadas, que nem sempre consideram questões alternativas às do emprego como objectivos a promover (por exemplo, a construção de projectos de vida extra-profissionais ou o exercício de uma cidadania activa) (Chiousse & Werquin, 1998). Promover a diferenciação dos serviços em função dos objectivos de quem os procura, em termos quer do nível etário dos seus utentes quer do grau formal de qualificação e de formação por eles apresentado é, neste quadro, fundamental (Koditz, 1990).

Torna-se, então, possível categorizar os diferentes serviços existentes, ao nível da orientação escolar e profissional para adultos, nos países da UE, a partir do tipo de

população-alvo a que preferencialmente se destinam. Identificam-se desde já quatro grandes tipos: (a) os de carácter genérico, dado que se dirigem à globalidade da população adulta, sem qualquer outro tipo de especificação; (b) os orientados para a promoção de experiências particulares de vida, como seja o caso dos trabalhadores que enfrentam o despedimento, das mulheres que consideram o regresso ao trabalho depois de algum tempo de ausência (a maior parte das vezes dedicado a cuidar de filhos e/ou outros familiares em situação de dependência), dos ex-reclusos que, após cumpridas as respectivas penas, planeiam regressar ao mundo do trabalho, de todos os indivíduos que se encontram numa fase de preparação das suas reformas; (c) os dirigidos a grupos educacionais e profissionais específicos, designadamente, estudantes de uma determinada instituição de ensino ou os empregados associados a uma dada entidade patronal ou profissão; e, (d) por fim, os que apresentam como destinatários certo grupo social, como por exemplo, os desempregados de longa duração, os deficientes físicos e mentais, as minorias étnicas, os refugiados ou outros imigrantes (Watts, 1993). Geralmente, nestas estruturas (de carácter público, privado ou comunitário), para além do apoio às questões vocacionais, encontram-se também a funcionar serviços de colocação no emprego, bem como de divulgação de informação, tornando-a, deste modo, mais acessível à população no seu todo. Aqui, convém salientar o facto de, um pouco por toda a Europa comunitária, terem vindo a crescer as pressões para que os serviços de orientação aumentem a sua capacidade de resposta, adequando-a rapidamente às necessidades imediatas do mercado de emprego (*Ibid.*).

Contudo, este é um princípio de actuação que, segundo Watts (1993), levanta algumas resistências fundamentadas em vários argumentos concretos, especificamente no facto de não ser possível garantir a acuidade da relação existente entre a oferta divulgada ao nível dos serviços de colocação no emprego e a procura efectiva ocorrida no mercado de trabalho — poder-se-á, por exemplo, especular que, preferencialmente, lhes seriam comunicadas vagas relativas a trabalhos menos qualificados. Em simultâneo, considera-se que tal orientação poderá induzir leituras erróneas das tendências de evolução do mercado de emprego, as quais poderão favorecer, em termos das políticas de educação e de formação, o aparecimento ou encerramento prematuro de determinados tipos de oferta. Por fim, defende-se ainda que, para que haja uma intervenção vocacional eficaz, o fornecimento exclusivo de informação quanto às necessidades do sistema de

oportunidades de emprego poderá não ser suficiente, havendo igualmente que tomar em linha de conta as necessidades dos indivíduos, bem como a relação estabelecida entre estas duas dimensões (Campos & Coimbra, 1991). Valeria, sobretudo, a pena promover o desenvolvimento de estruturas especializadas de actuação no domínio vocacional, com os seus diversos agentes e níveis de intervenção, o que, só por si, leva a repensar determinadas experiências que vêm sendo efectuadas nalguns dos nossos parceiros europeus com grupos do tipo “auto-ajuda”. Isto não significa, porém, que iniciativas como as que, entre nós, vêm sendo conduzidas no âmbito dos Clubes de Emprego ou dos Centros de Apoio a Desempregados não devam ser incentivadas e expandidas. Pelo contrário, o que se sugere é que sejam preconizadas medidas favoráveis à especialização em orientação por parte dos responsáveis pela sua animação, aspecto que, de acordo com o apurado no estudo *Adaptação/Reinserção Profissional dos Adultos Pouco Escolarizados* (Imaginário *et al.*, 1998) constituiria uma maneira de minorar algumas das actuais fragilidades identificadas.

A introdução de objectivos de orientação e desenvolvimento vocacional nos diversos programas (nomeadamente de formação) dirigidos por ou relacionados com os serviços (públicos) de emprego surge, aliás, como uma medida cada vez mais frequente na generalidade dos países da UE. Tenta-se, deste modo, introduzir mudanças na qualidade e na quantidade da oferta. O objectivo é o de procurar adequá-la à complexidade e diversidade de situações com que estes serviços se confrontam, muitas das quais não podem ser dissociadas das rápidas transformações ocorridas no mercado de trabalho (Koditz, 1990) e que, como é obvio, se fazem igualmente sentir nos sistemas de formação (Mayen, 1999). Na verdade, a centralidade assumida pelas questões do emprego nos debates relativos ao papel (económico, cultural, social...) da formação profissional leva a que, nos últimos tempos, esta se pautasse essencialmente por critérios de ordem pragmática e operacional. Orientada por tais critérios, a formação profissional configura-se principalmente como um elemento integrante das actuais reestruturações económicas e permite responder às múltiplas necessidades associadas às também inúmeras mutações profissionais, em detrimento de uma abordagem mais aprofundada do seu conteúdo e função cultural — ou seja, acaba por se tornar num elemento central na gestão social do desemprego e por se incorporar, acima de tudo, nas finalidades das empresas (Le Goff, 1996). É precisamente aqui que reside a sua priorização ao nível dos discursos e das

políticas, justificando-se os avultados investimentos realizados com a convicção da sua utilidade (real ou potencial) para o prosseguimento de objectivos significativos nas áreas do emprego e da educação (Cardim, 1996). Na óptica da educação ao longo da vida, esta representação da formação é particularmente visível sempre que se menciona a promoção de oportunidades de aprendizagem que visem adaptar ou actualizar os activos (em exercício ou desempregados) às transformações económicas, técnicas e organizativas sofridas pelo sistema produtivo e, por consequência, geradoras das referidas alterações tanto no conteúdo do trabalho como das competências por ele requeridas.

A formação é conceptualizada como um instrumento estratégico na definição das políticas sociais, económicas e do emprego. Assume-se não só como um agente de mudança fundamental no processo de permanente adaptação das competências e qualificações dos indivíduos às exigências dos sistemas mas também como uma medida capaz de facilitar a ocorrência de transformações económicas por intermédio das pressões exercidas pelo mercado de trabalho sobre a economia (Batalha, 1999). Por sua vez, no plano empresarial, o aperfeiçoamento (ou formação contínua) dos trabalhadores é encarado como um investimento susceptível de beneficiar directamente as empresas. Permite, por um lado, adaptar e preparar os trabalhadores para a realização, com maior eficiência, das tarefas que lhes são propostas, e, por outro, intencionalizar e promover o desenvolvimento quer dos indivíduos quer dos contextos em que estes se inserem — modificando-se o enquadramento económico, mudam também as exigências colocadas às empresas, pelo que estas se vêem na necessidade de, continuamente e no seu todo, se adaptarem a uma nova realidade (Cardim, 1996). Significa isto que o potencial de aprendizagem dos indivíduos para ser explorado em profundidade requer a transformação das instituições que os albergam em organizações aprendentes, não constituindo as empresas uma excepção a esta regra (Glass, 1996). O modo de organização do contexto de trabalho, as características dominantes das tarefas aí realizadas, bem como o tipo de comunicação estabelecido são alguns dos factores que condicionam as possibilidades formativas das instituições. De uma lógica de funcionamento da formação profissional descontextualizada em relação aos problemas e locais de trabalho em que os seus efeitos se deveriam fazer sentir, evoluiu-se gradualmente para uma outra, em os cursos são

ministrados no local de trabalho, em regime de alternância ou em situação de trabalho, com o intuito de se optimizarem as condições e resultados da formação (Nunes, 1995).

Registou-se, adicionalmente, uma evolução nos sistemas de produção, que passaram a assentar cada vez mais da inteligência humana e no desenvolvimento de situações laborais complexas (Mandon & Sulzer, 1998). Hoje por hoje, é bastante comum considerar-se que (a) uma economia competitiva necessita de recursos humanos devidamente qualificados, residindo aqui o capital crítico de uma empresa; (b) os baixos níveis de escolaridade e de qualificação da população activa actuam como um inibidor da competitividade económica, uma vez que, em geral, é mais difícil implementar inovações em contextos cultural e tecnologicamente menos desenvolvidos; (c) a capacidade de competição de uma empresa depende da tríade qualidade/inovação/actualização permanente dos seus produtos, organização e recursos humanos (Duarte, 1999). Neste mesmo sentido vêm os resultados obtidos por Dupont e Reis (1991) num inquérito realizado sobre a política de formação contínua nas grandes empresas. Na generalidade, as tendências identificadas apontavam um acréscimo da importância atribuída ao *capital humano* existente na empresa. Entre outros aspectos, traduz-se em mudanças nas estratégias de recrutamento de pessoal (passam a favorecer um aumento no nível de qualificações dos trabalhadores), na inclusão da formação como um elemento estratégico para o desenvolvimento e competitividade da empresa ou, ainda, na propensão para separar a função de *gestão* da dos *recursos humanos*. Afigura-se, pois, como algo paradoxal que, no nosso país, apesar do esforço realizado nos últimos anos, somente uma percentagem diminuta da população activa tenha tido a oportunidade de participar em acções da chamada *formação contínua* (Duarte, 1998).

Todavia, se se pensar que mais de 80 por cento do tecido empresarial nacional é constituído por PME, muitas das quais de natureza familiar e tecnologicamente pouco desenvolvidas, aliada à persistência de uma posição conservadora, comum ao lado sindical e ao patronal, na negociação colectiva — centra-se essencialmente em reivindicações salariais, relegando para segundo plano a discussão relativa à evolução dos conteúdos profissionais, à emergência de novos perfis, à gestão dinâmica das carreiras enquanto responsabilidade partilhada ou ao papel da formação (Dias, 1998) — facilmente se compreende o porquê de tal situação. Estes são alguns dos elementos

específicos que diferenciam Portugal dos seus congéneres europeus no domínio da formação profissional. A este nível destaca-se mesmamente o tardio reconhecimento da sua importância por parte da nossa sociedade (Rodrigues & Lopes, 1993), bem como a ausência de uma visão estratégica de conjunto que, a partir da identificação das principais fragilidades do sistema, procurasse definir iniciativas articuladas, coordenadas com as empresas e focalizadas no aumento da competitividade da economia nacional para as orientações globais, a concepção dos programas e a gestão dos sistemas que lhe dão corpo (Cardim, 1996). No seu conjunto, todos estes factores poderão ajudar a explicar a resistência passiva que os programas de formação têm vindo a encontrar no nosso país, em particular no que respeita às PME (Rodrigues & Lopes, 1993). O mesmo se poderá pensar em relação à inexistência de um sistema credível de identificação de objectivos de ensino-formação assim como de avaliação dos tipos emergentes de competências e de perfis profissionais que, com base na realidade concreta das empresas nacionais juntamente com as tendências de evolução internacionais, se responsabilizasse pela definição rigorosa de objectivos de formação para activos (Dias, 1998).

Outra das fragilidades do nosso sistema de formação para activos prende-se com a subvalorização das opções formativas de carácter técnico e profissional bem como da pouco incrementada ligação entre a escola e as empresas (Dias, 1998). O desenvolvimento de parcerias que visem minorar esta situação e, ao mesmo tempo, propiciar o aparecimento de soluções conjuntas (designadamente no âmbito da alternância) facilitadoras de uma efectiva participação activa e de um envolvimento dos empregadores, dos sindicatos e da sociedade em geral nas questões relacionadas com o progresso dos cursos, os conteúdos curriculares, as certificações e o financiamento, poderia contribuir para uma efectiva e fundamental distribuição das responsabilidades da formação por todos os agentes sociais (Rodrigues & Lopes, 1993). Naturalmente, a ausência de uma gestão estratégica da formação profissional por parte das empresas constitui outro dos factores que em muito contribui para o presente estado de relativa desarticulação e, até certo ponto, desadequação das iniciativas de formação de activos às reais necessidades do sistema produtivo. Ilustrativo desta circunstância é o que acontece com o chamado *ensino superior contínuo*. Se, por um lado, se denota uma certa tendência por parte das empresas para investirem na formação dos seus quadros, por outro verifica-se que este é um sector que se debate com o dilema de, sem comprometer

os seus princípios e objectivos investigação e de propagação do conhecimento científico, integrar esta vertente mais “comercial” e competitiva que pretende dar resposta às exigências (logo, à procura) dos sistemas económicos, interessados essencialmente na sua própria evolução (Glass, 1996). Eventualmente, parte da solução poderá passar pela renovação e pelo incremento continuado da ligação entre escola/universidade e empresa, quer através da criação de unidades de formação e investigação em meio empresarial quer por intermédio do desenvolvimento de projectos conjuntos (Dias, 1998).

De acordo com este autor (Dias, 1998), as principais contrariedades experienciadas pelas empresas ao nível da formação devem-se sobretudo às dificuldades sentidas na transposição das opções estratégicas globais em orientações para sua política de recursos humanos. Tais dificuldades, em grande parte, não podem ser dissociadas da falta (a) de cultura de gestão empresarial, (b) de consciência da necessidade de formação profissional, (c) de dimensão das empresas, (d) de estratégia das empresas, na qual se inclui a ausência de uma gestão estratégica dos seus recursos humanos, (e) de capacidade financeira associada a falta de informação sobre formas de apoio e de capacidade técnica. Entre os nossos empresários prevalece uma visão a curto prazo, de recuperação rápida do capital dispendido, em que predominam estruturas funcionais do tipo amador e sem grande investimento na complexificação dos modos de organização ou na gestão dos recursos humanos, encarados como qualquer outro meio à disposição da empresa. Não somente a formação é uma diligência tanto mais cara quanto mais reduzidas forem as dimensões da empresa, como se apresenta como uma actividade de relativamente difusa, cuja função, objectivos e formas de obtenção de apoios são ainda largamente desconhecidas. Estes continuam a não definir estratégias de evolução a curto/médio prazo para as suas empresas, as quais permitiriam incluir a formação como um vector de desenvolvimento e de aumento da produtividade. Observa-se que muitas das PME portuguesas se limitam a ter uma postura reactiva e não proactiva face às tendências de evolução dos sistemas económicos e de produção, imperando um modelo “de gestão arcaica” (Dias, 1998, p. 34) dos recursos humanos, marcado por uma clara valorização da aplicação dos aspectos jurídico-laborais da gestão das remunerações, do controlo das presenças/ausências ou do recrutamento e da cessação de contratos. Para além de tudo isto, há ainda que considerar as dificuldades técnicas sentidas pelas empresas, as quais referem um conjunto de problemas que não conseguem resolver,

nomeadamente na identificação dos domínios prioritários de investimento em formação, na elaboração de projectos formativos, na elaboração de orçamentos da actividade formativa captando recursos disponíveis para o seu financiamento, na operacionalização das acções planeando e gerindo os diversos meios envolvidos ou ainda na avaliação das acções realizadas.

No entanto, nem todas as dificuldades se situam no lado das empresas. Os próprios cidadãos que pretendam usufruir da formação também se deparam com variados obstáculos fruto do modelo de funcionamento dos sistemas de educação, formação e orientação adoptado no nosso país, em que cabe ao Estado um papel-chave na sua gestão. Se se tiver em linha de conta a caracterização que até ao momento foi feita das prioridades e princípios subjacentes à formação, verifica-se que apenas são consideradas as formas de aprendizagem que se relacionem com a actividade económica (Tight, 1998). Na prática, isso acaba por se traduzir no estabelecimento de mecanismos de recrutamento e de encaminhamento para a formação altamente selectivos e assentes numa lógica subsidiária ao funcionamento dos sectores de actividade económica, os quais acabam por condicionar o acesso a este tipo de iniciativas por parte de todos aqueles que integram (ou procuram integrar) o sistema. Todos os cidadãos que desejem investir na sua formação, sem que para aí tenham sido encaminhados pelas respectivas entidades patronais ou pelo próprio Estado, deparam-se com várias dificuldades, nomeadamente as relativas à inexistência de apoios específicos para este tipo de situações. Os serviços públicos de orientação destinados aos adultos encontram-se principalmente direccionados para a colocação no mercado de trabalho ou para o encaminhamento dos trabalhadores (desempregados ou à procura do primeiro emprego) — em especial dos mais jovens e mais escolarizados — para acções de formação que visem a sua actualização, reconversão ou especialização. Por sua vez, grande parte (se não mesmo a totalidade) da oferta neste domínio concentra-se no sector privado, o que significa que terá, necessariamente, de haver um investimento monetário do interessado para o qual, entre nós, não foram ainda previstas quaisquer medidas de intervenção.

A existência de tal situação, embora não constitua uma limitação específica do nosso país, não deixa de ser algo paradoxal. Na sua origem encontra-se uma contradição de fundo que também está no terreno entre, por um lado, as intervenções que tendem a

encarar a formação ao longo da vida e a gestão da carreira numa perspectiva essencialmente profissional, empresarial e laboral, e, por outro, as que aspiram a que elas também abranjam uma visão mais pessoal, social e comunitária. A questão a colocar parece ser precisamente a que se refere à manutenção desta situação. Porque não procurar modos alternativos de viabilizar o acesso à educação e à formação que permitissem conciliar estas duas abordagens? Um exemplo a estudar, desde que devidamente adaptado à realidade portuguesa e superadas algumas das principais críticas que lhe são apontadas (por exemplo, o direccionar-se sobretudo para determinados estratos sociais, negligenciando outros) poderiam ser as *Individual Learning Accounts* propostas pelo *Department for Education and Employment* britânico. O facto de as pessoas saberem que, se assim o entendessem, poderiam dispor de um fundo monetário para investir em actividades educativas, pelo menos em princípio, dar-lhes-ia mais liberdade para programar e escolher o tipo de formação a frequentar, em consonância com as suas necessidades e interesses, pessoais ou profissionais, do momento. Também os planos individuais de formação, em vigor em França desde a década de 70, proporcionam a todos os que o pretenderem a oportunidade de, por sua iniciativa e fora do horário de trabalho, prosseguirem e aprofundarem livremente a sua formação (geral ou profissional). Subjacente a essa proposta encontram-se sobretudo finalidades de “promoção social” (Germe & Pottier, 1996, p. 54), pois visam proporcionar a quem as frequenta a possibilidade de progredir social e profissionalmente. Eventualmente, a maior flexibilização e diversificação, actualmente em curso, da oferta de formação do IEFP, a qual preconiza também uma mais elevada qualidade e personalização dos projectos de intervenção (cf. Tomé, Pisarro & Rosa, 2000), poderá vir a criar espaço para a concretização de qualquer uma destas possibilidades enquanto medidas a articular com as, de momento, se encontram previstas.

À semelhança do referido para as actividades formativas, verifica-se que, um pouco por toda a UE, todos os indivíduos que, à partida, não sejam identificados com determinadas populações-alvo susceptíveis de, no imediato, necessitarem de apoio especializado no domínio da orientação escolar e profissional têm mais dificuldades em aceder a este tipo de ajuda (cf. Watts, 1993). Numa perspectiva de formação ao longo da vida e de gestão da carreiras, tal como a que se defende neste Estudo, este aspecto constitui uma limitação evidente dos sistemas de educação, formação e orientação. A sobrevalorização

das aprendizagens com uma aplicação concreta no mercado de trabalho, leva a que determinados grupos de cidadãos (nomeadamente os mais velhos) vejam limitadas as oportunidades de acesso a actividades educativas. Essas actividades poderiam, por exemplo, constituir uma maneira construtiva de ocuparem os seus tempos livres, cujo objectivo último, mais do que a aquisição de qualificações ou a adaptação ao emprego, seria a promoção do seu desenvolvimento pessoal. Trata-se, no fundo, de, efectivamente, repensar e interligar as diferentes sequências de aprendizagem, gerindo as transições e diversificando os percursos, valorizando-os, ao mesmo tempo que se incentiva a formação de cidadãos capazes de, em qualquer estágio das suas vidas, se adaptarem e lidarem construtivamente com as mudanças mais ou menos constantes e rápidas do mundo moderno (CIESXXI, 1996). Cumpre não só flexibilizar e diversificar a formação dirigida aos adultos, procurando adequá-la às necessidades e características dos seus múltiplos destinatários-tipo (Lauzon, 1998), mas também incentivar a criação de estruturas (públicas, privadas ou comunitárias) cuja principal missão seja apoiar estes indivíduos no processo de construção e reconstrução permanente dos seus projectos de vida. As entidades sindicais, os recursos da comunidade (sejam da responsabilidade das autoridades públicas ou resultem da iniciativa civil ou privada) podem, mais uma vez, desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento de parcerias de cooperação que viabilizem o desenvolvimento deste tipo de estruturas. Já agora, porque não aproveitar para as equipar com profissionais especializados, que, à partida, seriam capazes de lidar com as muitas das situações, desde já, previsíveis?

4. SÍNTESE DAS PRINCIPAIS CONCLUSÕES E PROPOSTAS

Vivemos num período dominado pela ocorrência contínua e acelerada de uma pluralidade de mudanças com reflexos nas mais variadas esferas de funcionamento da vida em sociedade que, para a generalidade dos seus cidadãos, se fazem sentir sob a forma de uma crescente incerteza e ambivalência quanto às direcções futuras que as suas existências irão tomar, tanto no plano individual como no social. No centro de todas estas transformações encontram-se os significativos avanços tecnológicos que, nos últimos anos, se vêm sucedendo a um ritmo veloz e simultaneamente gerador de rápidas e profundas alterações nas estruturas e regras de funcionamento dos sistemas económicos. A ênfase no desenvolvimento de organizações de trabalho flexíveis, na estrutura e modo de funcionamento, assentes em recursos humanos (altamente) especializados, mas polivalentes, que lhes permitam um elevado grau de responsividade e de capacidade imediata de reajustamento às exigências de criatividade, adaptabilidade impostas por uma economia de grande competitividade (no plano nacional e internacional), leva a (e ao mesmo tempo exige) um aumento generalizado nos níveis de instrução e de qualificação da população, bem como uma actualização e reconversão continuada das competências e conhecimentos inicialmente adquiridos pelos sujeitos.

É, pois, este o contexto (social, económico, político, cultural e histórico) em que a *aprendizagem ao longo da vida* se afirma como uma forma de, no plano conceptual, se repensarem os modos de relacionamento estabelecidos entre o aprender, o trabalhar e o viver (Canário, 1999). Neste sentido, passa-se não só a dar uma maior relevância às políticas e práticas de fortalecimento das estruturas e mecanismos de formação (dentro e fora do contexto escolar) como a pressupor que todas as pessoas podem deliberadamente influenciar a definição e a concretização das suas trajectórias (pessoais, profissionais...) ao longo da existência. A ideia de fundo é a de que, cada cidadão, no decurso da sua vida, deverá ter a oportunidade de aderir e, posteriormente, aprofundar e alargar o conjunto de conhecimentos de base adquiridos no desenrolar de uma formação inicial, postulando-se uma certa flexibilidade e diversidade no acesso, no tempo e no espaço, à educação e à orientação vocacional. Subjacente a esta perspectiva encontra-se

a necessidade de se promoverem transformações (tanto individuais como institucionais) facilitadoras de uma nova visão mais adequada aos desafios e exigências das actuais sociedades. Perspectiva essa que sintetiza a importância atribuída à articulação da educação permanente com a sobrevivência e desenvolvimento individual, organizacional e social como um todo.

Dado este panorama, facilmente se entende que (a) o aumento global do conjunto de conhecimentos ou qualificações profissionais dos cidadãos, da quantidade de informação a que acedem, bem como da sua capacidade para a utilizar surja como um dos elementos mais visíveis da relação que hoje em dia se estabelece entre educação e desenvolvimento (económico, tecnológico, cultural, pessoal, social...); (b) à educação passe a caber também a promoção da capacidade para *aprender a aprender*, a qual permite aos indivíduos desenvolverem e dominarem os instrumentos do conhecimento; (c) a aquisição de uma formação inicial seja perspectivada como apenas uma das etapas de um processo global e abrangente de aprendizagem e formação ao longo da vida pelo qual indivíduos e organizações de trabalho começam a ser cada vez mais co-responsabilizadas; (d) se defenda a necessidade de, para cada uma das etapas relativas à construção dos projectos profissionais e de vida dos sujeitos, se criarem as condições indispensáveis ao activo e efectivo questionamento dos investimentos de cada um neste domínio. Posto isto, urge sistematizar a reflexão crítica efectuada sobre as formas de articulação contempladas e os mecanismos de transição previstos para os vários níveis e propostas disponibilizadas pelos sistemas de educação, formação e orientação, a fim de serem antecipados alguns cenários (alternativos) de evolução. Cabe apresentar uma síntese das principais conclusões e elaborar um leque de propostas que, por um lado, procurem rendibilizar os recursos de que os dispositivos nacionais de educação, formação e orientação já dispõem; por outro, sugerir formas de ultrapassar os eventuais impasses que persistam e, por isso mesmo, dificultem a prossecução plena das problemáticas em estudo, a *formação ao longo da vida* e a *gestão da carreira*.

4.1. Conclusões

De imediato, apresentar-se-ão algumas das principais tendências até agora identificadas, destacando-se, desde logo, a inexistência de soluções que, de facto, possibilitem a promoção de uma atitude sistemática e intencional de educação e de formação ao longo da vida. Entre nós, não é perceptível qualquer política articulada e integrada nos domínios da educação, formação e orientação, pois são muitas e variadas as descontinuidades encontradas. Afigura-se, então, legítimo reflectir sobre o modo como, no nosso país, se têm vindo a desenvolver os sistemas de educação e de formação, em particular no que diz respeito (a) à efectiva generalização da escolaridade obrigatória de nove anos e, consequentemente, às persistentemente elevadas taxas de insucesso e de abandono escolar, sobretudo ao nível do ensino básico, ao qual caberia, justamente, a promoção de uma atitude de abertura e de disponibilidade para aprender a aprender; (b) ao questionar da qualidade do ensino ministrado, seja da chamada educação de *primeira* ou de *segunda oportunidade*, e, por consequência, da preparação obtida para o confronto com as exigências e desafios da vida activa actual e futura, dada a primazia por objectivos, modos de organização, planos de estudos e metodologias de ensino-aprendizagem que, em virtude da sua natureza estandardizada e valores implícitos, não tem em conta as necessidades de todos aqueles a quem se dirige; (c) à definição das políticas de educação/formação e de emprego que, explicitamente, procurem contribuir para a resolução (ou, pelo menos, para a minimização) deste problema, as quais não podem ser isoladas da necessidade de também renovar as formas de organização do trabalho que teimam em prevalecer no tecido empresarial português e que, tal como vem sendo referido, assentam, sobretudo, em baixos níveis de escolaridade formal por parte dos trabalhadores.

Os níveis de participação dos agentes (colectivos e individuais) da comunidade nas estruturas formativas, especialmente as famílias, são outro exemplo de tais desarticulações e incoerências do sistema. Embora já tenham sido criados os dispositivos legais necessários ao seu (efectivo) envolvimento, constata-se que este é ainda muito reduzido, sobretudo durante os primeiros anos de vida escolar (Silva, 1994). Eventualmente, essa situação poderá começar a reverter-se a partir do momento em que a educação familiar e parental passem a ser alvo da atenção, por parte das entidades políticas responsáveis.

Em simultâneo, permanecem ainda os efeitos de alguma incipiência que, até à entrada em vigor da actual Lei Quadro de Educação Pré-Escolar, caracterizava todo o sistema de educação pré-escolar português. Apenas aí se reconheceu, formalmente, a educação pré-escolar como a primeira etapa da educação básica²⁹ — pese embora as crianças com menos de três anos continuem a não ser abrangidas —, bem como se definiram ou rectificaram alguns aspectos (estruturais, financeiros, organizativos e pedagógicos) fundamentais ao seu mais claro funcionamento (Cardona, 1997). Daqui não se pode inferir que os anteriores impasses e problemas foram já resolvidos. Apenas se procura reconhecer alguns dos passos (de fundo) que foram dados no sentido de os começar a resolver. Interessa não esquecer que, numa perspectiva de *educação ao longo da vida*, ao período compreendido entre o nascimento e a entrada *formal* na escola corresponderia um dos primeiros grandes momentos para a aquisição de uma formação de base (a ser continuada no ensino básico) por parte das crianças e jovens.

O objectivo seria o de garantir aos indivíduos a acumulação, desde o nascimento até à entrada *formal* na escola, de um conjunto de experiências facilitadoras do seu desenvolvimento (pessoal, social), que, à partida, contribuiriam para uma maior igualdade, bem como espírito de abertura e de disponibilidade para aprender a aprender. Acontece que, nos períodos seguintes do percurso educativo dos sujeitos, se verifica que os sistemas de educação e de formação, pese embora os esforços realizados a fim de os adaptar ao objectivo de promoção da igualdade de oportunidades, continuam a privilegiar modos de funcionamento assentes em processos selectivos que se traduzem, entre outros aspectos, na exclusão sistemática de determinados grupos sociais. Atente-se, por exemplo, no facto de a educação básica se caracterizar por um modelo de funcionamento assente numa lógica monolítica, de unicidade³⁰, o qual não é capaz de assegurar sucesso, para uma percentagem significativa da população — aqui, convém lembrar o papel decisivo que, em muitos casos, o abandono escolar precoce e desqualificado assume nos itinerários de exclusão social. Face à perseverança que ostentam ainda os percursos formativos propícios à manutenção de baixos perfis de qualificação escolar,

²⁹ Tal opção política não deixa de conter em si alguns riscos, de que a curricularização da educação pré-escolar constitui o mais expressivo exemplo.

³⁰ A consensualidade de tal monolitismo tem sido objecto de tentativas de superação por parte dos decisores políticos, as quais, na generalidade, fracassam na produção de resultados educativos eficazes, não ultrapassando a dimensão de “remendos” marginais, incapazes de inverter a lógica do insucesso (e.g., currículos alternativos).

não é de todo óbvio o modo como este nível de ensino tem conseguido proporcionar, a todos os aprendentes, a apropriação de uma formação geral de base que não apenas lhes garanta uma efectiva igualdade de oportunidades mas também funcione como elemento facilitador da passagem para outras aprendizagens (mais específicas e aprofundadas), direccionadas para uma área específica de actividades (e.g., profissionais).

Quanto ao ensino e formação de nível secundário, constata-se que as propostas aí contempladas pelo sistema insistem numa opção, pelo menos em termos dos estereótipos que lhe subjazem, por uma estrutura ramificada em feiras principais e subsidiárias. Essa opção, mais do que propiciar um funcionamento em articulação com o sistema de emprego, persiste em consubstanciar uma lógica de subordinação em relação a este último, o que, no plano da representação social corrente, tende a produzir um efeito de desvalorização das formações intermédias orientadas para o trabalho em detrimento das que seguem a clássica cultura “liceal”. Uma maior coordenação das diversas tutelas políticas responsáveis pela oferta de formações de nível intermédio (especialmente dos Ministérios da Educação e do Trabalho), não sendo condição suficiente, pode ser tomada como um requisito indispensável à transformação da procura social, ao nível das representações e da acção.

Pelo menos em princípio, essa situação ajuda a que perdurem crenças estereotipadas quanto às oportunidades, presentes e futuras, disponibilizadas pelo sistema de educação – formação. Talvez, também, por isso se agravem algumas das dificuldades evidenciadas por este nível de ensino em cumprir a sua missão, simultaneamente intermédio e final, de formação inicial dos cidadãos, cujas repercussões se fazem sentir sobretudo após a sua conclusão. Se não, veja-se que, entre nós, contrariamente ao que sucede na maioria dos nossos parceiros europeus, o mercado de trabalho mantém-se ainda bastante receptivo ao emprego de indivíduos com baixos níveis de qualificação, em detrimento da colocação dos que são portadores de qualificações de nível intermédio. Além disso, são ainda numerosos os jovens excluídos do prosseguimento de estudos por carência de recursos económicos. Também se verifica que jovens com o ensino secundário geral são encaminhados, pelos centros de emprego para cursos de formação profissional no âmbito do sistema de aprendizagem (nível III).

Tal situação entra em contradição com a ideia de que a preparação para o trabalho é passível de ser concretizada através de sucessivas qualificações alcançadas em diferentes níveis de formação. De facto, presentemente o sistema de formação não oferece qualquer solução para contornar o “vazio” de opções que espera os que não conseguem aceder ao mercado de trabalho ou ao ensino superior³¹. Em relação ao último, vive-se um período de multiplicação de ofertas de formação, sobretudo da responsabilidade de entidades privadas, que têm vindo a “inundar” o mercado de trabalho com profissionais especializados nos mais variadíssimos domínios, para os quais nem sempre é possível estabelecer uma relação evidente com a procura por parte das entidades empregadoras. Essa é, aliás, uma das principais questões que se colocam no ensino superior, em particular universitário, visto que nem sempre é perceptível (ou sequer assumida pelas instituições de formação) a maneira de conciliar a preparação para a vida activa com outras das suas metas específicas (atribuição de graus académicos). Esta conjuntura é agravada pelo facto de, entre os candidatos ao ensino superior, continuar a observar-se um relativo desconhecimento³² quanto às características da generalidade das ofertas aí disponíveis (e.g., tipo e objectivos dos cursos ministrados, saídas profissionais). Não deve ignorar-se, porém, que a elevação que se registou, no nosso país, nos níveis de qualificação formal da população se devem, pelo menos parcialmente, ao aumento exponencial do número de jovens que passaram a frequentar o ensino superior. Contudo, importa lembrar que, apesar de se manter ainda a crença na eficácia das mais elevadas credenciais escolares na obtenção de posições de maior prestígio na sociedade, o número dos licenciados e bacharéis que, em Portugal, se encontram desempregados tem vindo a aumentar. Assim, talvez seja altura de serem equacionadas formas alternativas às actuais de lidar com os problemas de fundo que se colocam neste nível de ensino. Caso contrário, corre-se o risco de excessiva especialização e diversificação da oferta contribuir para a sua desvalorização junto quer do mercado de trabalho quer dos jovens que o procuram.

A questão merece uma referência adicional no sentido da sua clarificação. Em tese, não é parece possível identificar qualquer desvantagem geral significativa para o facto de um

³¹ Apesar de consagradas em diploma legal, as formações pós-secundárias encontram-se longe de estarem implementadas.

maior número de cidadãos passar a ter acesso a qualificações académicas e profissionais de nível superior. Bem ao contrário: a partir da dupla consideração de que a educação, como bem social, não pode confinar as suas finalidades a subordinações de natureza económica e laboral (embora não possa ignorá-las) e à constatação – posta em evidência pela investigação em outros países da Europa –, já pressentida em Portugal, da tendência para a ocupação dos segmentos intermédios das organizações por diplomadas de nível superior, só é razoável antecipar vantagens (pessoais, sociais, culturais e cívicas entre outras) de um aumento da frequência destas formações. Um conjunto de problemas, no entanto, deverá ser frontalmente encarado: o da desregulação do subsistema do ensino superior, o do excesso de perfis de formação, o da abrangência destes (muitos dos quais, pela sua estreiteza, exprimem situações indesejáveis de hiper-especialização precoce), o da indefinição das funções sociais do ensino politécnico na sua diferenciação do universitário, a insuficiente internacionalização de ambos, as questões da qualidade (quer pela via da avaliação nas suas modalidades interna e externa quer, e especialmente, através de estruturas capazes de pôr em marcha um sistema de acreditação das formações), entre os que aparecem com mais evidência.

Hoje por hoje, a importância adquirida pela formação profissional, enquanto instrumento estratégico na definição das políticas sociais, económicas e do emprego leva a que tenda a reger-se sobretudo por critérios de ordem pragmática e operacional. Aqui reside, precisamente, uma das principais críticas que lhe vêm sendo feitas, na medida em que a preferência por tais critérios provoca alguma desatenção por aspectos relativos ao seu conteúdo e dimensão cultural. A formação profissional desempenha, neste contexto, um papel central na gestão social do desemprego, ao mesmo tempo que acaba por ir de encontro sobretudo às necessidades das empresas. Contudo, no nosso país, observa-se que apenas uma percentagem diminuta dos activos acedem a actividades formativas. O reconhecimento tardio da sua utilidade por parte da nossa sociedade, assim como a inexistência de uma visão estratégica de conjunto que, a partir da identificação das principais fragilidades do sistema, procure definir iniciativas articuladas, coordenadas com as empresas e focalizadas no aumento da competitividade da economia da concepção dos programas e da gestão dos sistemas que lhe dão corpo, são alguns dos factores que

³² O que não significa que o problema ou a sua solução devam ser equacionados em meros termos de acesso à informação ou ao conhecimento.

contribuem para tal situação. Paralelamente, persiste a indefinição quanto a um sistema credível de identificação de objectivos de ensino-formação ou de avaliação dos tipos emergentes de competências e de perfis profissionais, que, a partir das necessidades e características das empresas, bem como das as tendências de evolução internacionais, se responsabilize pela definição e enquadramento das finalidades da formação para activos.

Convém, entretanto, tomar em apreço vários aspectos relativos às características da oferta de formação profissional (independentemente do nível ou do tipo de população-alvo a que se destina), que, dado o seu âmbito e natureza, merecem alguma atenção, nomeadamente (a) a relativa ausência de investimento por parte dos representantes dos trabalhadores em todo este processo; (b) o desfasamento registado entre a oferta e a procura deste tipo de cursos, em termos sectoriais, que, numas, faz com que a segunda seja superior à primeira e, noutras, se verifique a situação inversa; (c) a qualidade do acompanhamento proporcionado aos aprendizes / formandos nos locais de trabalho e o seu encaminhamento e aceitação futura pelo mercado de emprego ou a articulação existente entre contexto de formação e de trabalho, no caso dos activos; (d) a desactualização de equipamentos nos centros de formação e, muitas das vezes, a sua relativa inadequação aos postos de trabalho, mas sem excluir, pontualmente, a maior “modernidade” daqueles. Por outro lado, não obstante o conjunto do sistema de aprendizagem se procurar constituir como uma alternativa à equivalente oferta educativa no âmbito do sistema de ensino regular, verifica-se que as metodologias usadas pelos formadores, principalmente adoptadas a partir do modelo escolar, nem sempre se ajustam aos interesses e necessidades dos aprendentes. Contribui-se, desse modo, para uma certa saturação e desilusão destes face às propostas aí veiculadas (Azevedo, Ribeiro & Castro, 1998) — isto é, a um agravar do seu afastamento relativamente às actividades estruturadas de aprendizagem. De novo, há que atender à estratégia de financiamento adoptada, bem como ao tipo e modo de actuação privilegiados para a sua divulgação e generalização, os quais se caracterizam quer pela relativa dispersão das intervenções efectuadas quer por um certo desfasamento entre as propostas avançadas e as efectivas necessidades do País neste domínio (Cardim, 1996).

Por seu turno, as empresas nacionais continuam a não promover uma visão estratégica da formação profissional, aspecto que em muito contribui para o actual estado de desarticulação e, em certa medida, de desadequação das iniciativas neste domínio às necessidades efectivas do sistema produtivo. Em geral, entre os nossos empresários — sublinhe-se que mais de 80 por cento do tecido empresarial nacional é constituído por PME, muitas das quais de natureza familiar, organizacional e tecnologicamente pouco desenvolvidas —, persiste uma postura pouco receptiva à acção prospectiva e, portanto, à compreensão das tendências de evolução dos sistemas económicos e de produção, não havendo o cuidado de se definirem planos de desenvolvimento a curto/médio prazo. A tudo isto há ainda que juntar as dificuldades técnicas que advêm de um conjunto de problemas de difícil solução para as empresas, a saber, a identificação dos domínios prioritários de investimento em formação, a elaboração de projectos formativos, a elaboração de orçamentos da actividade formativa captando recursos disponíveis para o seu financiamento, a operacionalização das acções planeando e gerindo os diversos meios envolvidos ou ainda a avaliação das acções realizadas. Problemas estes que são ainda agravados pelo facto de quer as entidades patronais quer as sindicais, aquando das negociações colectivas, insistirem na adopção de uma postura conservadora, mais preocupada com as reivindicações salariais do que com a discussão de assuntos como a emergência de novos perfis profissionais, a gestão dinâmica e partilhada das carreiras dos trabalhadores ou o papel da formação. Claro está que tal postura se faz igualmente sentir na maneira de entender a gestão dos recursos humanos, a qual assenta sobretudo na valorização dos aspectos jurídico-laborais da gestão das remunerações, no controlo das presenças/ausências ou no recrutamento e cessação de contratos.

Todavia, esta é apenas uma visão parcial da situação, pois as dificuldades não se situam somente do lado das empresas. Todas as pessoas que desejem, por sua livre iniciativa, usufruir de actividade formativas deparam-se com vários obstáculos derivados do modelo de funcionamento dos sistemas de educação, formação (e orientação) em vigor no nosso país, em que, usualmente, e um pouco à semelhança do que sucede noutras nações europeias, apenas são consideradas formas de aprendizagem as que se relacionam com a actividade económica. Todos aqueles que pretendam investir na sua formação, sem ter havido um encaminhamento prévio por parte das entidades patronais ou pelo próprio Estado, confrontam-se com a inexistência de apoios que lhes permitam mais facilmente

aceder a este tipo de actividades. Atente-se no facto de que uma parte não negligenciável da oferta se situa no sector privado, pelo que requer um investimento financeiro do interessado para o qual, entre nós, não foram ainda previstas quaisquer medidas de intervenção³³. Aspecto que, na prática, apenas contribui para o agravar das diferenças existentes *a priori* entre os indivíduos — em função do sexo, da idade, do grau de escolaridade, da posição ocupada na empresa ou das dimensões da mesma — nas oportunidades de acesso a actividades formativas. No seu conjunto, todos estes aspectos acabam por se traduzir no desenvolvimento de mecanismos de recrutamento e encaminhamento para a formação relativamente selectivos, que acabam por condicionar o acesso a este tipo de acções. Assim, talvez se devesse começar a generalizar dispositivos que permitissem a todos os que assim o ambicionem³⁴ — sejam os trabalhadores desempregados (de longa duração ou recém-desempregados), os trabalhadores de empresas em reestruturação ou reorganização, que correm o risco de reafecção a outro emprego ou os trabalhadores insatisfeitos com a sua situação actual e que desejam criar condições facilitadoras de uma eventual mudança — tenham acesso (facilitado e livre de obstáculos) à formação.

Relativamente às estruturas e mecanismos institucionais de actuação no domínio da orientação escolar e profissional, algo de semelhante sucede. Os serviços de orientação vocacional existentes, mais do que procurarem adaptar-se às necessidades de reflexão contínua sobre a definição e condução dos projectos de vida por parte dos seus destinatários, seguem uma lógica de funcionamento que vai, sobretudo, de encontro à organização das estruturas dos sistemas de educação, formação e emprego — isto é, baseiam-se numa visão dualizada e não integrada das tarefas com que os indivíduos, ao longo das trajectórias pessoais e profissionais, se confrontam. Ilustrativo desta realidade é o facto de, em geral, os SPO das escolas concentrarem grande parte dos seus esforços nas questões inerentes às escolhas escolares dos jovens, enquanto que, nos centros de emprego sob a tutela do IEFP, a prioridade ser a do encaminhamento e colocação dos

³³ Refira-se, a este propósito, o interesse de analisar e, eventualmente, adaptar a experiência (aliás recentíssima) de apoio à formação de adultos por iniciativa própria, posta em marcha na Inglaterra e País de Gales, designada por **individual learning accounts** ("conta individual crédito – formação").

³⁴ Tal sugestão não pode, porém, ignorar o facto de que para a maioria dos adultos, o problema está longe de ser redutível ao desejo ou ambição. O significado e o valor funcional subjectivamente atribuídos ao investimento pessoal na formação aparecer como um factor (ao mesmo tempo de natureza individual e cultural) com elevado valor explicativo desta situação.

seus utentes no mercado do trabalho — isto, pese embora, também lhes caiba o encaminhamento dos sujeitos para o sistema de formação profissional com a mesma coordenação institucional. Tal situação é, mais uma vez, altamente favorável ao aparecimento de “zonas de ninguém”, que a maior parte das vezes contribuem para o agravar das diferenças em termos das oportunidades e probabilidade de exclusão de determinados grupos da população, em especial daqueles que mais facilmente abandonam o sistema formal de educação sem terem adquirido qualquer qualificação ou certificação profissional. O mesmo sucede em relação à existência de públicos-alvo específicos para quem não se encontram previstas quaisquer medidas concretas de apoio (e.g., reformados ou pessoas que, espontaneamente, pretendam modificar o curso das suas trajectórias de vida) favoráveis à elaboração e concretização de projectos (pessoal e socialmente) significativos.

Para as demais medidas analisadas no âmbito das intervenções de apoio à gestão das carreiras (ou seja, no domínio da orientação e do desenvolvimento vocacional) dos cidadãos mais jovens — formação transdisciplinar *valorização da dimensão humana do trabalho*, áreas vocacionais diversificadas, UNIVA's, estratégias de recolha, tratamento e divulgação do sistema de oportunidades de educação e de formação nacional, nomeadamente a realização de feiras ou a criação de centros de informação — verifica-se que, na globalidade, ou se encontram subaproveitadas (e.g., formação transdisciplinar *valorização da dimensão humana do trabalho*) ou os recursos disponíveis são insuficientes para suprir as necessidades identificadas (e.g., UNIVA's e Clubes de Emprego). No caso concreto da formação transdisciplinar *valorização da dimensão humana do trabalho*, destaca-se a sua ineficácia devida principalmente à não rendibilização das oportunidades de actuação que contempla, a saber: (a) definição e implementação conjunta (por professores e profissionais de orientação escolar e profissional colocados nas escolas básicas e secundárias) de projectos facilitadores da organização, realização e integração de experiências conducentes à exploração vocacional, (b) responsabilização dos professores pela intencionalização de momentos curriculares disciplinares, multidisciplinares ou transdisciplinares propícios à exploração dos investimentos vocacionais dos aprendentes, (c) antecipação das intervenções vocacionais que, normalmente numa lógica de apoio pontual e avulso, se limitam ao momento imediatamente anterior à escolha. Também as áreas vocacionais diversificadas

— actualmente extintas na estrutura curricular do terceiro ciclo do ensino básico — constituíam um modo privilegiado de proporcionar aos jovens experiências directas de contacto com o mundo das formações, algo de que os adolescentes usualmente carecem, na medida em que lhes dava a possibilidade de começarem a explorar, de um modo não vinculativo, um domínio mais específico de aprendizagem.

As UNIVA, por seu turno, apesar da utilidade e vantagens que oferecem em função do modelo de funcionamento adoptado — o que assenta no desenvolvimento de parcerias em regime de cooperação inter-institucional, que ampliam as possibilidades de os jovens acederem a um apoio especializado nas diferentes fases do processo de transição para o emprego — são, tal como já se referiu, um recurso, a maior parte das vezes, insuficiente para responder às múltiplas e generalizadas carências identificadas neste domínio³⁵.

Quanto às medidas de recolha, tratamento e divulgação das diferentes propostas de educação e de formação oferecidas pelo sistema de oportunidades português em vigor, há que salientar o facto de nem sempre primarem pela regularidade, organização, articulação, diferenciação e adequação aos objectivos, procedimentos, características, instituições e populações-alvo a que se destinam. A este respeito, convém referir que a realização de feiras e a criação de centros de informação se têm mostrado estratégias de publicitação da oferta capazes de atingir um público bastante vasto e diversificado que importaria, por isso, continuar a apoiar. No que se refere aos adultos, a situação é um pouco mais complexa, uma vez que, geralmente, os serviços públicos de orientação que lhes são destinados encontram-se direccionados sobretudo para a colocação no mercado de trabalho ou para o encaminhamento (em particular os mais jovens e mais escolarizados) para acções de formação de actualização, reconversão ou especialização. Por outro lado, os serviços de orientação destinados a este grupo da população nem sempre se encontram devidamente diferenciados em função quer do nível etário dos seus utentes quer do nível formal de qualificação e de certificação por eles apresentado. Ilustrativo desta situação é o facto de não se encontrarem previstas quaisquer medidas que permitam aos indivíduos (adultos e, em particular, os pouco escolarizados) realizar, com alguma regularidade ou sempre que o desejem, balanços das suas experiências

³⁵ Uma de tais insuficiências, que não pode deixar de considerar-se das menos relevantes, não se refere a recursos financeiros — geralmente aos mais invocados —, mas à indefinição do perfil de competências e da respectiva qualificação académica e profissional, que, do ponto de vista que guia este estudo, deveria ser o de psicólogo com formação específica no domínio da orientação e desenvolvimento vocacional.

(pessoais, profissionais, de vida), (vulgo, balanço de competências), com o intuito de os apoiar a melhor mobilizar os recursos próprios e do meio no processo de (re)construção das suas trajetórias.

Por fim, resta apenas sublinhar que, se se pretende construir uma *sociedade aprendente*, é fundamental conseguir a participação activa e a responsabilização de todos os parceiros e agentes sociais no seu planeamento e concretização. Acontece que, em geral, seja no domínio da educação, da formação ou da orientação, o que se constata é que ao Estado cabe o papel central em todo o processo que vai desde a concepção e a definição das linhas gerais de acção até à sua concretização ao nível das intervenções³⁶. Todos os outros intervenientes (cidadãos, empresas, associações cívicas, sindicatos, associações empresariais...) adoptam principalmente uma postura algo passiva e reactiva. Isto é particularmente verdade no caso dos sistemas de educação e de formação (recorde-se, por exemplo, o que sucede ao nível da formação profissional de adultos), sendo inúmeras e variadas as resistências oferecidas ao envolvimento em ou à realização autónoma de iniciativas, para além das directamente dependentes dos serviços públicos. Tal inércia poderá ser explicada quer por factores culturais, que se encontram ainda fortemente implantados na nossa sociedade e que têm sido de difícil erosão, quer pela relativa inexistência de uma visão estratégia de conjunto, por parte das entidades responsáveis pela definição das políticas e pela gestão dos respectivos fundos (Cardim, 1996). Obviamente, o grau de escolarização de muitos dos activos nacionais, quando aliado ao tipo de estruturas organizativas que predominam entre as empresas nacionais e ao não reconhecimento estratégico (de um ponto de vista individual e colectivo) da importância dos investimentos efectuados em formação não é, de modo algum, alheio a este estado de coisas.

Em suma, independentemente do tipo e do nível de formação considerado ou da população (crianças, jovens e adultos) a que, preferencialmente, se destina, um conjunto de questões transversais a todo o sistema aparecem como uma necessidade recorrente, em concreto, (a) privilegiar metodologias de ensino e de formação que, de facto, tomem como ponto de partida as experiências e saberes dos indivíduos e constituam um recurso

de intervenção favorável ao desenvolvimento e implementação de estruturas de cooperação com as comunidades locais onde o processo educativo e de formação decorre, ao mesmo tempo que proporcionam novas experiências de exploração e de contacto com a realidade (das profissões, do mercado de emprego...); (b) criar de redes de cooperação local em que todos os agentes da comunidade participem nas diferentes fases e momentos do processo educativo e de formação, a fim de se conseguir uma mais profunda e articulada acção por parte de todos os envolvidos, a começar pelas próprias entidades que detêm a sua tutela; (c) intensificar e diversificar as experiências de contacto e de exploração do mundo das profissões e das formações (de nível superior, ou de aprofundamento ou de actualização do nível de qualificação já atingido), assim como de acompanhamento e de apoio na transição para o mercado de emprego; (d) divulgar o mais amplamente possível a oferta de formação disponível, a fim de que todos os interessados (aprendentes e suas famílias, empregadores...) a ela tenham acesso; (e) valorizar o significado da aprendizagem e da formação na vidas dos indivíduos, a qual deverá ser complementada por reformas nas estruturas organizacionais (das escolas, empresas ou outros locais de trabalho), de modo a que estas, cada vez mais, sejam percebidas como locais de desenvolvimento pessoal e social dos cidadãos.

4.2. Propostas

Ao longo do Relatório procurou fundamentar-se o princípio de acordo com o qual a formação ao longo da vida (e a gestão da carreira enquanto sua componente integrante) — ao preconizar uma certa diversidade, flexibilidade e acessibilidade no tempo e no espaço³⁷ à educação — constitui um instrumento-chave de política social, económica, de emprego, propícia ao alargamento e aprofundamento do debate em torno da construção de uma sociedade educativa (ou aprendente, embora não “pedagogizada”). Nessa

³⁶ A questão do papel do Estado (e da sua administração) na oferta directa destes tipos de serviços aos cidadãos (educação, formação e orientação) não será aqui objecto de discussão pormenorizada, embora se vá observando, um pouco por toda a parte, uma tendência para o questionar

³⁷ A presença da flexibilidade e da bidimensionalidade da aprendizagem ao longo da vida – que, obviamente, nem se reduz nem exclui ocasiões formais de ensino - aprendizagem – encontra tradução na distinção que, na língua inglesa é possível estabelecer entre *life long learning* (mais susceptível a interpretações rígidas e absolutistas) e *life wide learning* (tendencialmente mais flexível e abrangente).

perspectiva, investir continuamente na formação implicaria promover o desenvolvimento de respostas de formação e de orientação escolar e profissional diversificadas e diferenciadas segundo os públicos-alvo a que se destinam, como uma forma de estender a toda a existência os momentos dedicados à aprendizagem. A ideia central é a de que, num mundo caracterizado pela mudança contínua e acelerada, cada cidadão deveria ter, ao longo da sua trajectória (formativa, profissional, de vida), a oportunidade de aprofundar e alargar o conjunto de conhecimentos de raiz adquiridos no decurso da formação inicial (ou de base), de modo a que se desenvolvam as suas capacidades para uma acção autónoma, susceptível de possibilitarem a construção de um sentido de continuidade pessoal no contexto de um mundo que se caracteriza, sobretudo, pela descontinuidade, incerteza, risco e indeterminação. Quando assim exposto, este cenário pode criar a impressão de que a estrutura social de oportunidades é mais aberta e extensa do que a que corresponde à actual do nosso país. Se se atender às estruturas e aos mecanismos que, entre nós (mas não apenas), efectivamente se encontram a operar, constata-se que os recursos disponíveis são, a maior parte das vezes, insuficientes, especialmente devido à não visibilidade de um planificação estratégica de fundo que permita definir um projecto de desenvolvimento integrado e articulado, a curto/médio prazo, para os domínios da educação, da formação, da orientação e do emprego. É, pois, com o intuito de contribuir para uma (mais eficaz) resolução de tais desafios e necessidades que as propostas que, em seguida, se apresentam foram desenvolvidas. Sistematizam-se propostas gerais (transversais a toda e qualquer actuação neste domínio) e específicas (centradas nas questões específicas assinaladas para cada um dos níveis ou subsistemas de educação, formação e orientação analisados), cujo ponto de partida será sempre a indicação do problema a que aludem.

4.2.1. Propostas gerais

Começar-se-á, inevitavelmente, por referir a centralização (excessiva) no Estado, cuja preponderância a todos os níveis de organização e de funcionamento do sistema (seja de educação, formação ou orientação) é evidente (tema, de resto, já amplamente debatido

no Relatório). Situação que, em certa medida, concorre para o relativo desinvestimento dos demais intervenientes (designadamente, cidadãos, empresas, associações sindicais, culturais ou cívicas...) na procura de soluções para a multiplicidade de questões que se colocam nestes domínios, assim como é agravada pela ainda não totalmente conseguida cooperação e articulação entre profissionais e serviços sobre a tutela do MTS e do ME. Uma das formas possíveis de se ultrapassar este impasse passaria pela inovação nas estruturas, metodologias e formas de organização preconizadas, cujo sucesso depende, em larga medida, de se conseguir uma real expressão das intenções legislativas nas práticas. Por sua vez, o desenvolvimento e a consolidação de redes de cooperação entre as instituições de formação (sejam as escolas, os centros de formação profissional ou qualquer outra instituição responsável pela realização de acções educativas) e a comunidade envolvente (na qual se incluem as empresas), que assumiriam um maior controlo sobre todo o processo de promoção e de divulgação das actividades (formativas, de orientação) aparece como outra forma de viabilizar a referida descentralização, que se pretende acompanhada da participação e consequente partilha de responsabilidades. Ao Estado, caberia cada vez mais um papel de regulação e de definição dos objectivos e metodologias gerais ou, inclusive, de gestão global dos financiamentos e dos resultados sociais obtidos com tais investimentos. Também um mais forte e continuado esforço no estabelecimento de parcerias locais que ampliem e diversifiquem o acesso a acções educativas, formativas e de orientação, em locais como os municípios ou as associações comunitárias, recreativas ou culturais importa como outra medida susceptível de complementar a anterior. No entanto, para que tudo isto faça sentido seria, talvez, importante que, antes de mais, se definisse claramente um projecto de intervenção integrado para os sectores da educação, formação e orientação.

Depois, urge tornar o sistema educativo equitativo, mas diferenciadamente apelativo e adaptado para todos, mesmo os que dele se afastaram ou abandonaram por não se identificarem com as suas propostas e modos de actuação. Para isso, é fundamental começar a criar condições para que a percepção subjectiva do valor e acessibilidade das oportunidades de aprendizagem oferecidas pelo sistema adquiram um significado e uma utilidade reconhecidos e procurados por todos. Como, então, harmonizar formas de (melhor) direccionar a educação e a formação para as necessidades específicas dos diversos públicos-alvo a que se destinam? Uma maneira de o conseguir poderá passar

pela maior flexibilização e diversificação dos meios e da oferta educativa e formativa, nomeadamente sendo contemplada a possibilidade de, a qualquer momento, serem efectuadas transições entre diferentes categorias e fileiras de ensino e formação ou entre o exercício de uma actividade profissional e as anteriores — ou seja, repensando ao actual modelo (estático) de funcionamento e de organização dos sistemas de educação/formação³⁸. Atribuir uma maior ênfase a políticas e práticas de fortalecimento das estruturas de formação, dentro ou fora da escola/centro de formação, afigura-se como outra via. Por outro lado, há que garantir a adequação dos objectivos, conteúdos e metodologias de ensino-aprendizagem às características e necessidades específicas de todos os destinatários. Significa isto que, independentemente do nível etário em consideração, há que procurar contrariar a tendência para o desenvolvimento de respostas únicas para um grupo plural e diversificado de pessoas. No entanto, transformar o sistema de oportunidades, só por si, poderá não ser suficiente, caso não se faça acompanhar de uma mudança na postura dos cidadãos. Eventualmente, a uma maior difusão dos dispositivos indispensáveis à procura e oferta de serviços e estruturas vocacionais na sociedade contribuirá para essa transformação. Os profissionais (da orientação) aí colocados, ao criarem condições para que os indivíduos explorem e reflectam sobre a relação que mantêm com o mundo das formações e das profissões, à partida, ajudá-los-ão no processo de construção e de concretização de projectos pessoal e socialmente úteis e adaptados à realidade envolvente. Estar-se-ia, além do mais, a contribuir para se superarem desfasamentos entre a procura e a oferta (por exemplo, ao nível das expectativas) que, muitas das vezes, explicam a desmotivação ou insucesso dos aprendentes.

O sucesso das medidas anteriores favorecerá grandemente uma maior diluição dos obstáculos que se colocam à participação na educação — outro dos problemas de fundo, transversais a todo o sistema — que, em grande medida, resultam dos desencontros existentes entre o mundo da formação e o do trabalho. Os constrangimentos que dificultam o acesso às actividades educativas são sobretudo de dois tipos: por um lado, os referentes à não adaptação da generalidade das propostas de educação/formação à diversidade de percursos e experiências de quem as procura, dada não só a polarização

³⁸Trata-se, portanto, de repensar as relações entre educação – formação e a orientação – desenvolvimento vocacional dos cidadãos em função da procura mais do que da oferta social.

da formação em acções de curta/longa duração como a unicidade dos currículos ou, ainda, a nem sempre conseguida consideração das experiências anteriores (escolares, profissionais, de vida) dos aprendentes; por outro, os devidos à nem sempre bem sucedida articulação entre formação e emprego — recorde-se que, comumente, a primeira se encontra subordinada à segunda —, seja pela importância que ainda hoje têm os diplomas no processo de selecção e de acesso ao emprego, seja pela relativa incipiência de que ainda hoje se revestem os mecanismos e as estruturas de alternância. Também aqui a maior co-responsabilização da iniciativa privada (cidadãos ou formações sociais em que estes se encontram organizados, desde a família, passando pela empresa até à comunidade), pese embora o papel (de gestão, de planificação, de coordenação) que continuaria a caber ao Estado, se afigura como uma estratégia susceptível de ajudar a modificar esta situação — especialmente se daí resultar uma maior aproximação dos objectivos, conteúdos e metodologias de ensino-aprendizagem às expectativas dos públicos-alvo a que se dirigem. O maior envolvimento dos demais agentes sociais em todas as fases do processo educativo, tanto ao nível local ou regional como nacional, surgiria como outra forma de consolidar as pontes entre as estruturas responsáveis pela oferta de educação/formação e as necessidades concretas (dos indivíduos, das suas famílias, das empresas...) a que procura responder. Por sua vez, a maior divulgação e generalização de propostas educativas baseadas no modelo da alternância afigura-se como mais um (poderoso) instrumento capaz de contribuir para a superação de algumas das dificuldades identificadas em termos da articulação formação/emprego, bem como para a valorização da própria formação (inicial ou contínua, da responsabilidade do ME ou do MTS) (e.g., Imaginário, 1999; Pedroso, 1996), para além de outros dispositivos acerca dos quais valeria a pena consolidar e analisar experiências (e.g., formação tutorial).

No que diz respeito aos mecanismos de apoio à gestão da carreira, verifica-se que, de um modo geral, no nosso país, não se encontram previstos quaisquer dispositivos sistemáticos e articulados que permitam apoiar, sinalizar e encaminhar os cidadãos nos diferentes momentos das também variadas transições (por exemplo, entre ciclos ou fileiras de formação, entre contexto educativo e de trabalho, entre situações de emprego e de não emprego) com que esses, previsivelmente, se irão confrontar ao longo das suas existências. Esta é uma situação que acaba por ter repercussões tanto no plano pessoal como económico, visto que, entre outros aspectos, tais acções se relacionam com (a) as

escolhas (educativas, de formação, profissionais) que os indivíduos vão concretizando no decurso das suas vidas, (b) os modos de melhor fomentar a reciprocidade e a conciliação das finalidades e expectativas das organizações (produtivas, educativas) com as dos cidadãos que as integram e (c) os benefícios que tais intervenções (directas ou indirectas) podem trazer à sociedade no seu todo (e.g., redução do desemprego) (Killeen, 1996b). Neste sentido, há que procurar (a) generalizar e divulgar os serviços de orientação escolar e profissional a outros locais que não as escolas ou os centros de emprego ou de formação profissional (e.g., os municípios ou as associações comunitárias, recreativas ou culturais), designadamente sob a forma de agência locais autónomas, as quais poderiam funcionar como um importante complemento aos dispositivos já existentes (entre os quais as UNIVA); (b) consolidar e ampliar os progressos e experiências recentes de cooperação entre os profissionais ao serviço do ME e do MTS, colaboração essa que se poderia traduzir numa mais eficaz detecção e encaminhamento de todos quanto abandonam (precocemente) as estruturas formais de educação ou de formação; (c) diferenciar a oferta de serviços neste domínio segundo os objectivos de quem os procura, por exemplo, em relação ao nível etário dos utentes ou em função do seu grau formal de qualificação; (d) introduzir objectivos de orientação e de desenvolvimento vocacional nos diversos programas (e.g., de formação, de apoio à procura ou criação de emprego) dirigidos por ou na dependência dos serviços (públicos) de emprego, como uma forma de também promover mudanças na quantidade e na qualidade da oferta; (e) dinamizar as estruturas responsáveis pela recolha, tratamento e divulgação da informação sobre o sistema de oportunidades (de educação/ formação, de emprego), garantindo a regularidade, adequação e acessibilidade da informação face aos seus destinatários preferenciais, (f) sensibilizar os responsáveis pela gestão dos recursos humanos das empresas para a necessidade de darem mais atenção a práticas facilitadoras de um processo gerido de diálogo, entre os indivíduos e as respectivas organizações laborais, sobre as perspectivas de carreira, aspirações, competências e necessidades de desenvolvimento procuradas/oferecidas por cada uma das partes envolvidas.

4.2.2. Propostas específicas

Em relação à educação básica, os principais problemas identificados prendem-se, por um lado, com as descontinuidades verificadas nas várias transições interciclos de ensino, de que a passagem do pré-escolar para o primeiro ciclo é um exemplo paradigmático, e, por outro, com a existência de um currículo único que não tem suficientemente em conta a pluralidade de características, logo, de exigências e necessidades, de todos os aprendentes a que se dirige. No que se refere à transição pré-escolar/primeiro ciclo do ensino básico, talvez não seja de desprezar a possibilidade de se equacionar uma maior proximidade entre os objectivos, metodologias e formas de organização em vigor nestes dois níveis educativos. Não se pretende com isto defender nem a escolarização do pré-escolar nem a “desescolarização” do ensino básico. Possivelmente um maior envolvimento das famílias nas actividades educativas de ambos os ciclos, bem como uma diferente abordagem dos programas (algo rígidos e extensos) bem como das relações com os pais por parte dos professores do ensino básico poderiam ajudar a essa mudança. Aqui interessa ainda pedir a atenção para a urgência de se repensar a formação de professores. Esses, muitas das vezes, não apresentam uma adequada preparação científica e pedagógica, pelo que mais do que actuar como agentes promotores do desenvolvimento dos seus alunos, se limitam a apenas “transmitir” conhecimentos³⁹. Dar maior apoio às famílias/pais, nomeadamente através do desenvolvimento de propostas de educação familiar e parental, surge como outra medida a considerar, bem como a criação de um ano preparatório à entrada no primeiro ciclo da educação básica, medida que, de resto, vem sendo praticada em outros países da UE. Para as demais transições que se processam no decurso deste patamar de ensino, destaca-se a possibilidade de generalizar a experiência das escolas básicas integradas, as quais ao permitirem o desenvolvimento de um Projecto Educativo único e articulado desde o primeiro ao nono ano da educação formal poderiam contribuir para o esbatimento de algumas das descontinuidades que actualmente se verificam. Quanto à unicidade curricular, uma das soluções a experimentar poderia passar por um maior envolvimento das escolas na elaboração dos currículos escolares em consonância com o actual regime de autonomia e de gestão em vigor. Embora a definição dos programas e respectivos conteúdos coubesse primeiramente ao poder central, assistiria às escolas e aos agentes das comunidades locais (cuja participação directa nos vários órgãos de administração das

³⁹ Daí a decisiva relevância de estruturas externas de acreditação das formações que, efectivamente, habilitam para a docência nos ensinos básico, secundário e superior, sem esquecer as modalidades especiais de educação escolar.

escolas já se encontra previsto e em funcionamento) uma grande parte das decisões. Essas decisões, ao serem devidamente enquadradas na nossa legislação (por exemplo, no âmbito do novo modelo de gestão e de autonomia previsto para as escolas), poderiam resultar numa maior aproximação dos conteúdos e metodologias de ensino-aprendizagem às características dos vários públicos-alvo que caracterizam a população escolar e, deste modo, tentar contrariar percursos propícios à exclusão.

No que diz respeito ao grau secundário de ensino, o principal desafio que se coloca passa justamente pela maior credibilização política e social dos cursos tecnológicos, profissionais e de aprendizagem. Para Marçal Grilo (1992), parte da solução passaria principalmente pela valorização da formação profissional através (a) da ampliação e apoio à acção das instituições responsáveis pela sua implementação, (b) do incremento e de uma mais articulada ligação entre formação e empresa e da maximização dos cursos aí ministrados (isto é, empregabilidade de quem aí os obtém), (c) da melhoria das qualificações do pessoal docente e da revalorização do seu estatuto, (d) de uma mais eficaz divulgação desses cursos, por comparação com as demais ofertas de formação disponíveis e à semelhança do que já se observa noutros países. Especificamente, a alternância entre contextos ou momentos clássicos de formação e de trabalho tem vindo a afirmar-se como uma via de evolução a explorar, dadas as suas potencialidades em termos do estabelecimento de parcerias entre as instituições de formação (escolas, centros de formação profissional...) e os agentes locais (económicos, culturais...). Procurar-se-ia, deste modo, (a) alargar e fomentar a articulação entre instituições educativas e o mundo do trabalho (logo, de contrariar alguns dos desencontros existentes), bem como de dar uma maior ênfase às dimensões tecnológicas da formação, (b) expandir o grau de autonomia das escolas e promover a sua maior territorialização e integração no meio envolvente, ao mesmo tempo que se propiciaria um maior envolvimento das mesmas no desenvolvimento dos currículos (demasiado extensos e algo rígidos), e (c) criar condições para tentar melhorar o nível de competências e de aprendizagem evidenciado pelos aprendentes e, até, de contrariar algum do insucesso que se regista, designadamente através de uma maior ênfase nas aprendizagens não académicas no pior sentido do termo. Por sua vez, no caso específico da formação profissional em sistema de aprendizagem, interessaria talvez repensar a estrutura dos cursos não só adaptando a oferta às características do local em que vão ser promovidos

mas também abrindo a possibilidade de, quem o pretender, aprofundar a especialização anteriormente adquirida (atente-se que quem frequentar um curso de nível II do sistema de aprendizagem, nem sempre consegue aprofundar essa especialização no nível III).

De novo, a transição do ensino secundário para o ensino superior se afigura como um processo complexo que, com alguma frequência, coloca os cidadãos perante situações de difícil resolução — lembre-se que, anualmente, um número apreciável de jovens não consegue uma colocação no ensino superior ou no mercado de emprego. Preconizar a instituição (facultativa) de graus intermédios de formação (porque posicionados entre o ensino secundário e o superior), assentes na criação de um ou mais períodos lectivos extra, complementares (e.g., semestres) que facilitem uma preparação específica quer para o prosseguimento de estudos (a frequentar, preferencialmente, pelos alunos diplomados pela via de *qualificação profissional*, “inserida no sistema de ensino ou no mercado de emprego”) quer para a aquisição de um certificado de qualificação profissional (a frequentar, preferencialmente, pelos alunos que optaram pela vertente geral de formação) afigura-se como uma opção. Tais alternativas deveriam igualmente ser concebidas de modo a proporcionar aos aprendentes experiências de contacto (directo) com o mundo do trabalho, nomeadamente através do estudo e aplicação dos saberes e tecnologias a contextos reais de trabalho, da realização de estágios e mini-estágios ao longo e no final dos cursos. Intentar-se-ia, deste modo, promover um maior conhecimento dos (futuros) candidatos ao ensino superior quanto à oferta aí disponível, às características dos cursos e suas saídas profissionais, ao mesmo tempo que se fomenta uma aproximação entre instituições educativas e produtivas.

Quanto ao ensino superior, propriamente dito, urge modernizar os dispositivos (tradicionais) responsáveis pela atribuição deste grau de formação, de forma a irem de encontro aos vários desafios com que, hoje por hoje, se debatem. Uma das soluções apontadas passa pelo investimento num sistema que privilegie a conjugação de componentes de ensino mais humanistas com outras do tipo tecnológico, ao mesmo tempo que se aprofundam as vertentes de profissionalização dos cursos. Caso se opte pelo estabelecimento de formação mais generalistas, haveria que garantir a possibilidade de os aspectos menos intencionalizados durante este período inicial da formação fossem devidamente complementados através de outras ofertas, mais específicas e

direccionadas para as aprendizagens técnicas, tecnológicas e científicas, por exemplo no âmbito da formação profissional. A consolidação e fortalecimento das relações universidade/empresa aparece como outra alternativa para procurar equilibrar esta relação entre as finalidades de conhecimento e evolução científica e tecnológica com as necessidades transitórias dos sistemas produtivos. A necessidade de antecipar e de planear o desenvolvimento futuro do sistema de emprego (uma das actividades fundamentais dos responsáveis pelas políticas governamentais), seja em relação à qualidade seja no que se refere à quantidade das colocações, poderia também lucrar de tal articulação, pois facilitaria uma maior harmonização (mas não subordinação ou dependência) entre a procura e a oferta de formação superior e o posterior escoamento dos diplomados para o mercado de trabalho (situação também aplicável ao grau secundário de ensino). A fim de completar o referido esforço de modernização deste sector da actividade educativa, interessa, ainda, introduzir mudanças qualitativas na educação aí oferecida. Para isso, torna-se necessário reconhecer a importância de este adquirir uma maior autonomia de, se flexibilizar, de se democratizar, assim como de adoptar uma postura mais participativa e aberta à sociedade.

No campo da educação de adultos importa, antes de mais, desenvolver elementos de ligação entre as expectativas dos diferentes públicos-alvo e os currículos oferecidos, as competências e os conhecimentos requeridos. Neste sentido, interessa ter em atenção que este sector, à semelhança dos demais subsistemas de formação analisados, deverá reconhecer e incorporar múltiplas literacias — básicas, funcionais e tecnológicas — nos seus projectos educativos, pelo que, mais uma vez, haveria que efectivamente traduzir as intenções legislativas nas práticas, designadamente no que se refere à adequação das metodologias de ensino-aprendizagem e dos conteúdos curriculares às características e necessidades desta população. A divulgação de práticas alternativas como a andragogia, a educabilidade cognitiva ou o balanço de competências emergem como outra medida susceptível de incentivar o envolvimento dos adultos (especialmente os pouco escolarizados) em acções educativas. Para que estas propostas possam, de facto, ser eficazes há que garantir que não só os diversos profissionais que com eles vão trabalhar possuam uma formação específica, que lhes permita estar familiarizados com as alternativas antes mencionadas, como também que as actividades propostas obedecem a um plano especificamente concebido para lidar com os problemas deste grupo (Imaginário *et al.*, 1998). Não se pretende com isto advogar a criação de intervenções

especiais, que poderiam traduzir-se numa marginalização ainda mais acentuada desta população, apenas se defende a necessidade de desenvolver um projecto integrado de gestão das diversas iniciativas e componentes em vigor neste domínio. Eventualmente, a acção da Agência Nacional de Educação de Adultos poderá contribuir (e deverá) para resolver este impasse. A priorização da educação de adultos, acompanhada de uma avaliação cuidada do impacto do ensino recorrente e da educação extra-escolar — quer no que se refere aos índices de frequência, insucesso e abandono que se verificam quer no que respeita o real enquadramento na comunidade — permitiria, por seu turno, configurá-la como uma área de actuação preferencial para o desenvolvimento de parcerias entre as diversas estruturas de actividade (pública, privada e comunitária), bem como para a viabilização, em larga escala, de oportunidades de aprendizagem (cívicas, sociais...) para alguns dos membros, tradicionalmente, mais vulneráveis da sociedade.

Os principais problemas que se colocam à formação pessoal e profissional continuada radicam tanto na atitude global dos trabalhadores (e empresários) em relação à formação como nas dificuldades acrescidas sentidas pelos indivíduos com baixos perfis de formação no acesso a esse tipo de actividades. Também não se encontram previstas quaisquer recursos que possibilitam a todos os que assim o desejem ingressar espontaneamente em actividades educativas ou de formação. As *Individual Learning Accounts* propostas pelo *Department for Education and Employment* britânico, desde que ultrapassadas algumas das suas actuais limitações e que devidamente adaptadas à realidade nacional podê-lo-iam permitir. Outra alternativa poderia passar pela divulgação e desenvolvimento, entre nós, de planos individuais de formação facilitadores do prosseguimento e aprofundamento, por iniciativa pessoal e fora do horário de trabalho, da formação (geral ou profissional). A este respeito, cabe talvez reforçar, de novo, a ideia de que as propostas de formação que vêm sendo concretizadas (nomeadamente no âmbito da iniciativa europeia para a aprendizagem ao longo da vida), ao actuarem como um elemento de harmonização de um vasto dispositivo que engloba desde o sistema educativo até à totalidade das condições de emprego e de trabalho, nem sempre irem de encontro às necessidades e expectativas concretas de quem as procura. A concretização de uma perspectiva de educação permanente, que admita uma alternância mais ou menos continuada entre educação/formação e trabalho e um regresso eficaz à educação (formal ou informal), implica uma mudança (radical) da política de organização de toda a

formação pós-obrigatória (Kallen 1996). Para assegurar tais mudanças, e tal como se já se referiu no Relatório, há que (a) promover uma mudança profunda quer na qualidade da gestão quer na cultura dominante nas empresas nacionais, (b) fomentar uma maior proximidade nas posições adoptadas pelos diversos parceiros sociais aquando das negociações relativas aos acordos colectivos ou à política social, (c) reforçar o estatuto e a qualidade da formação oferecida às e pelas empresas — a recente evolução no sentido de uma concepção das acções formativas em regime de alternância ou em situação de trabalho é, a esse nível, decisiva, visto que permite contornar alguma descontextualização que, por vezes, se faz sentir entre contexto de formação e problemas e locais de trabalho — e, finalmente, (d) desenvolver um sistema de acreditação e de qualificação que registe e avalie todas as aprendizagens pessoais, inclusive as realizadas fora dos contextos educativos formais — aqui, convém pedir a atenção para as medidas que vêm sendo postas em prática em França e em Inglaterra, respectivamente o *VAP, Validation de Acquis Professionnels*, e o *APL, Accreditation of Prior Learning*, as quais permitem reconhecer, validar e certificar as experiências, competências ou qualificações de que são portadores sujeitos que não frequentaram o sistema formal de formação, em articulação com este último.

Relativamente às questões tematizadas no domínio da orientação e do desenvolvimento vocacional nos diferentes momentos do ciclo de vida dos indivíduos, revela-se importante, designadamente (a) retomar algumas medidas entretanto abandonadas, como a criação de áreas de pré-especialização no final do ensino básico, as quais se perfilam como uma forma de, desde logo, começar a promover e intencionalizar a exploração e o desenvolvimento através do contacto com diferentes áreas de formação e de actividade profissional; (b) rendibilizar outros mecanismos já previstos no âmbito da legislação, nomeadamente a formação transversal de *valorização da dimensão humana do trabalho* — recorde-se que esta é uma medida facilitadora da concretização de objectivos de orientação nas actividades quotidianas de ensino-aprendizagem, as quais seriam complementares às desenvolvidas pelos psicólogos que já desde há quase duas décadas trabalham nas escolas — ou as UNIVA — o modelo de funcionamento preconizado apresenta um elevado potencial estratégico na aproximação da escola à comunidade e no envolvimento da última nas actividades educativas que importa explorar e expandir de uma forma ainda mais incisiva; (c) difundir e vulgarizar medidas como o balanço de

competências aparece, neste contexto, como mais uma estratégia à disposição de todos aqueles que pretendam relançar/reconstruir os seus projectos de carreira e que poderá traduzir-se em benefícios tanto para os trabalhadores como para as respectivas entidades patronais, pelo facto de proporcionar aos indivíduos uma oportunidade de auto-avaliação do seu percurso profissional, pessoal e social — estes, ao tomarem consciência da totalidade das competências adquiridas (seja no contexto de formação e de trabalho ou noutros contextos de vida), à partida, estariam mais sensibilizados para as diferentes alternativas ao seu dispor (investir na formação, procurar um novo emprego, criar uma empresa, reformular o percurso profissional...), (d) incentivar o desenvolvimento de estruturas (públicas, privadas ou comunitárias) — as entidades sindicais ou os recursos da comunidade (sejam da responsabilidade das autoridades públicas sejam os que resultam da iniciativa civil ou privada) serão algumas das entidades a envolver neste processo — com a missão de apoiar os indivíduos no processo de construção e reconstrução permanente dos seus projectos de vida, em particular todos aqueles que pertencem ao grupo de pessoas que, à partida, não são identificadas como necessitando de um apoio imediato neste domínio (e.g., activos empregados, reformados).

Apenas para concluir resta lembrar que, globalmente, com as medidas aqui apresentadas (e com outras que venham a revelar-se pertinentes) pretendeu-se sugerir maneiras de flexibilizar as estruturas e mecanismos de funcionamento dos sistemas de educação, formação e orientação nos seus diferentes níveis, tornando-os mais articulados entre si. O objectivo é o de, mais do que propor formações em alternativa (inicial/contínua, de primeira ou segunda oportunidade, de educação escolar ou de formação profissional...), construir soluções diferenciadas (embora equivalentes) e integradas num mesmo todo. No fundo, tal como se referiu oportunamente no Relatório, trata-se de reconsiderar e de dar maior coesão e continuidade às diferentes sequências de aprendizagem, apoiando os indivíduos nos vários momentos do processo de transição, ao mesmo tempo que se diversifica e valoriza os percursos (educativos, de formação) à sua disposição. Desejavelmente, caso isto seja conseguido, ter-se-ão criado as condições para a formação de cidadãos capazes de, em qualquer estágio das suas vidas, se adaptarem e lidarem adaptativamente com as complexas realidades (políticas, sociais, culturais, económicas...) dos nossos dias. Resta apenas lembrar — de novo — que a construção de uma sociedade educativa, que explore ao máximo o potencial de aprendizagem dos

indivíduos, requer o envolvimento e a colaboração de todos os que dela fazem parte, nomeadamente, as associações de pais, as autarquias, as empresas, os museus, as bibliotecas, as associações culturais... enfim, de todas as entidades mobilizáveis para a construção de um projecto e de um serviço educativo, local e social, de qualidade, que articule iniciativas públicas e privadas, bem como que promova a transformação das suas instituições em organizações aprendentes.

Finalmente, importa integrar a noção de que, se, por um lado a aprendizagem ao longo da vida se pode fazer em contextos estruturados de educação e formação e, igualmente, em contextos não formais e informais, por outro, estruturas, serviços e profissionais especializados (i.e., psicólogos) constituem dispositivos indispensáveis para transformar projectos sociais (e.g., educação básica, formações intermédias, ensino superior) em projectos pessoais, significativos do ponto de vista individual, objectivo que define a essência da orientação e desenvolvimento vocacional (ou, dito em outros termos, a capacitação dos indivíduos para uma efectiva gestão da carreira, que não dispensa, entre outros requisitos, uma atitude disponível para a aprendizagem e desenvolvimento pessoal ao longo do ciclo de vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ðAfonso, N. (1993). *A Escola em Mudança*. "Noesis". 17-19.
- ðAlbrow, M. (1996). *The Global Age*. Cambridge. Polity Press.
- ðAlheit, P., Beck, J. & Kammler, E. (1998). *Lifelong Learning - Inside and Outside Schools*. "EERA Bulletin". December. 21-23.
- ðAlves, N. (1998). *Escola e Trabalho: Atitudes, Projectos e Trajectórias*. In M.V. Cabral & J.M. Pais (Coord.). "Jovens Portugueses de Hoje - Resultados do Inquérito de 1997". Oeiras. Celta Editora. 53-133.
- ðAntunes, F. (1996). *Uma Leitura do "Livro Branco" (sobre "Crescimento, Competitividade, Emprego") do Ponto de Vista da Educação*. "Educação, Sociedade e Culturas". 6. 95-115.
- ðArnold, J. (1997). *Managing Careers into the 21st Century*. London. Paul Chapman Publishing Ltd.
- ðAshton, D. (1993). *Understanding Change in Youth Labour Markets: A Conceptual Framework*. "British Journal of Education and Work". 6. 3. 5-23.
- ðAzevedo, J. (1994). *Avenidas da Liberdade: Reflexões sobre Política Educativa*. Porto. Edições Asa.
- ðAzevedo, J. (1999). *Voos de Borboleta: Escola, Trabalho e Profissão*. Porto. Edições Asa.
- ðAzevedo, J., Ribeiro, C. & Castro, J.M. (1998). *Validar Saberes e Práticas Profissionais: O Quê, Como e Quem*. [Comunicação apresentada no Seminário Ibérico de Educação de Adultos "Desenvolvimento e Cidadania". Porto. Março.]
- ðBatalha, C. (1999). *A Formação enquanto Agente de Mudança*. "Formar: Revista dos Formadores". 31. 37-48.
- ðBeck, U. (1992). *The Risk Society: Towards a New Modernity*. London. Sage Publications.
- ðBecker, G.S. (1975). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. New York. Columbia University Press.
- ðBenavente, A., Rosa, A.A., Costa, A.F. & Ávila, P. (1996). *A Literacia em Portugal: Resultado de Uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*. Lisboa. Instituto de Ciências

Sociais da Universidade de Lisboa/Fundação Calouste Gulbenkian/Conselho Nacional de Educação.

ðBynner, J. (1997). *Basic Skills in Adolescents' Occupational Preparation*. "The Career Development Quarterly". 45. 305-321.

ðBynner, J. (1998). *Education and Family Components of Identity in the Transition from School to Work*. "International Journal of Behavioral Development". 22. 1. 29-53.

ðCabrito, B.G. (1997). *A Equidade no Sistema Universitário Português: Da Universalidade do Discurso à Contradição das Práticas*. "Análise Psicológica". XV. 4. 507-526.

ðCampos, B.P. (1976). *Educação sem Selecção Social*. Lisboa. Livros Horizonte.

ðCampos, B. P. (1990). *Os Psicólogos e as Escolas*. "Revista Portuguesa de Pedagogia". XXIV. 143 - 160.

ðCampos, B.P. (1991). *Educação e Desenvolvimento Pessoal e Social*. Porto. Edições Afrontamento.

ðCampos, B.P. & Coimbra, J.L. (1991). *Consulta Psicológica e Exploração do Investimento Vocacional*. "Cadernos de Consulta Psicológica". 7. 11-19.

ðCampos, B.P. & Coimbra, J.L. (1992). *Orientação Vocacional e Gestão de Recursos Humanos*. [Comunicação apresentada no Forum "Euroformação/ /Eurotraining". Lisboa.]

ðCanário, R. (1999). *Educação de Adultos: Um Campo e uma Problemática*. Lisboa. Educa.

ðCardim, J. (1996). *Formação Profissional: Do Conteúdo aos Aspectos Críticos do seu Desenvolvimento*. "Inovação". 9. 241-262.

ðCardona, M.J. (1997). *Educação Pré-Escolar ou Educação de Infância?*. Noesis. Julho/Setembro. 16.

ðCherkaoui, M. (1986). *Sociologia da Educação*. Lisboa. PEA.

ðChiousse, S. & Werquin, P. (1998). *Conseil et Orientation Professionnelle Tout au Long de la Vie: Eléments de Synthèse des Expériences Menées dans l'Union Européenne*. Thessalonique. CEDEFOP, Centre européen pour le développement de la formation professionnelle.

ðCochran, L. (1994). *What is a Career Problem?*. "The Career Development Quarterly". 42. 204-215.

ðCoimbra, J.L. (1991). O Psicólogo Face aos outros Profissionais da Educação: Reflexões sobre a Consultoria Psicológica. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 21-26.

ðCoimbra, J.L. (1995). *Os Professores e a Orientação Vocacional*. "Noesis". 35. 26-29.

- õCoimbra, J.L. (1996). *O Meu “Grande” Projecto de Vida ou os Meus “Pequenos” Projectos: Linearidade e/ou Recorrência no Desenvolvimento Vocacional e Suas Implicações Educativas*. [Comunicação apresentada na Conferência “O Papel da Orientação para a Educação e a Formação ao Longo da Vida”. Porto. Outubro.]
- õCoimbra, J.L. (1997). *Ensino Secundário: Qual o Sentido dos Cursos Gerais?* “Descobrir”. 5. 13-15.
- õCollin, A. & Watts, A.G. (1996). *The Death and Transfiguration of Career – And of Career Guidance?*. “British Journal of Guidance and Counselling”. 24. 3. 385-398.
- õComissão Europeia (1991). *Memorando da Comissão sobre a Formação Profissional na Comunidade Europeia para os Anos 90*. Bruxelas. Comissão das Comunidades Europeias.
- õComissão Europeia (1993). *Crescimento, Competitividade e Emprego: “Livro branco” sobre os Desafios e as Pistas para Entrar no Século XXI*. Luxemburgo. Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- õComissão Europeia (1995). *Ensinar e Aprender Rumo à Sociedade Cognitiva: “Livro branco” sobre a Educação e a Formação*. Luxemburgo. Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- õComissão Europeia (1996). *Viver e Trabalhar na Sociedade da Informação: Prioridade à Dimensão Humana - “Livro verde” sobre a Educação e a Formação*. Luxemburgo. Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias
- õCommission européenne (1999). *Convergences et Divergences dans les Systèmes d’Éducation et de Formation Européens*. Luxembourg. Office des publications officielles des Communautés européennes.
- õComissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI (1996). *Educação: Um Tesouro a Descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI*. Porto. Edições Asa/UNESCO.
- õConselho Nacional de Educação (1995). *A Educação em Portugal no Horizonte dos Anos 2000: Actas do Seminário*. Lisboa. Editorial do Ministério da Educação.
- õCorreia, J.A. (1996). *Sociologia da Educação Tecnológica: Transformações do Trabalho e da Formação*. Lisboa. Universidade Aberta.
- õCresson, E. (1996). *Para uma Política de Educação e de Formação ao Longo da Vida*. “Formação Profissional”. 8/9. 9-12.

- Denison, E.F. (1962). *The Sources of Economic Growth in United States and the Alternatives Before Us*. New York. Committee for Economic Development.
- Dias, J.M. (1998). *Formação Profissional de Activos*. "Formar: Revista dos Formadores". 29. 4-46.
- D'Iribarne, A. (1996). *Uma Leitura dos Livro Branco sobre Educação e Formação: Elementos para Debate*. "Formação Profissional". 8/9. 23-32.
- Domincé, P. (1999). *La Formation Adulte en tant que Régulateur des Itinéraires de Vie*. "Education Permanente". 138. 1. 143-151.
- Duarte, A. (1999). *Os Sistemas e os Desafios da Qualificação Profissional em Portugal*. "Formar: Revista dos Formadores". 30. 3-24.
- Dubar, C. (1996). *La Formation Accroît-elle Aujourd'hui les Inégalités?*. "Education Permanente". 129. 4. 19-28.
- Dugué, E. & Mailleboulis, M. (1994). *De la Qualification à la Compétence: Sens et Dangers d'un Glissement Sémantique*. "Education Permanente". 118. 1. 43-50.
- Dupont, G. & Reis, F. (1991). *Enquête sur la Politique de Formation Continue dans les Grandes Entreprises*. Berlin. CEDEFOP, Centre européen pour le développement de la formation professionnelle.
- Edwards, R. (1998). *Flexibility, Reflexivity and Reflection in the Contemporary Workplace*. "International Journal of Lifelong Education". 17. 6. 377-388.
- Edwards, R. (1999). *A Society of Signs? Mediating a Learning Society*. "British Journal of Educational Studies". 47. 3. 261-274.
- Elias, N. (1999). *Introdução à Sociologia*. Lisboa. Edições 70. 159-167.
- Featherstone, M. & Lash, S. (1995). *Globalization, Modernity and the Spatialization of Social Theory: An Introduction*. In M. Featherstone, S. Lash & R. Robertson (Eds.). "Global Modernities". London. SAGE Publications Ltd. 1-24.
- Formosinho, J. (1987). *Currículo Uniforme, Pronto a Vestir de Tamanho Único*. In "Insucesso Escolar em Questão". Braga. Universidade do Minho. 45-51.
- Formosinho, J. (1996). *Educação Pré-Escolar: Primeira Etapa da Educação Básica*. Noesis. 39. 26-28.
- Forrester, K. (1998). *Adult Learning: A Key for the Twenty-first Century: Reflexions on the UNESCO Fifth Conference 1997*. "International Journal of Lifelong Education". 17, 6, 423-434.

- ðFreire, J. (1998). *Empresas e Organizações: Mudanças e Modernização*. In J.M.L. Viegas & A.F. Costa (Org.). "Portugal, que Modernidade?". Oeiras. Celta Editora. 285-309.
- ðGelpe, D. (1997). *Les Préoccupations de Carrière des Adultes en Situation de Transition Professionnelle: Effets de Trois Types de Déterminants*. "L'Orientation Scolaire et Professionnelle". 26. 1. 137-156.
- ðGelpi, E. (1995). *L'Education Permanente: Principe Revolutionnaire et Pratiques Conservatrices*. In Bélanger, P. & Gelpi, E. (Eds.). "Lifelong Education/Education Permanente". Dordrecht. Kluwer Academic Publishers. 343-351.
- ðGerme, J.F. & Pottier, F. (1996). *As formações contínuas por iniciativa individual, em França: Declínio ou Ressurgimento*. "Formação Profissional". 8/9. 53-61.
- ðGianakos, I. (1996). *Career Development Differences between Adult and Traditional-Aged Learners*. "Journal of Career Development". 22. 3. 211-223.
- ðGlass, J.R. (1996). *Anée Européene l'Éducation et de la Formation Tout au Long de la Vie 1996: Objectifs, Structure et Moyens de l'Éducation et de la Formation Tout au Long de la Vie*. Luxembourg. Office des publications officielles des Communautés européennes.
- ðGorard, S., Rees, G., Fevre, R. & Furlong, J. (1998). *Learning Trajectories: Travelling Towards a Learning Society?*. "International Journal of Lifelong Education". 17. 6. 400-410.
- ðGreenhaus, J.H. (1987). *Career Management*. Hinsdale. The Dryden Press.
- ðGrilo, E.M. (1992). *Breve Análise sobre as Modalidades de Formação Profissional em Portugal*. "Formação Profissional". 2. 42-45.
- ðGrünwald, U. (1996). *Formação Contínua a Nível da Empresa: Um Contributo para a Concretização da Aprendizagem ao Longo da Vida*. "Formação Profissional". 8/9. 39-44.
- ðGuiddens, A. (1991). *Para uma Terceira Via*. Lisboa: Editorial Presença.
- ðHerriot, P. (1992). *The Career Management Challenge: Balancing Individual and Organizational Needs*. London. Sage Publications.
- ðImaginário, L. (1989). *O Mercado Único Europeu e a Qualificação dos Recursos Humanos*. "Emprego e Formação". 8. 17-22.
- ðImaginário, L. (1990). *Desenvolvimento Vocacional*. In B.P. Campos (Ed.). "Psicologia do Desenvolvimento e Educação de Jovens". Lisboa. Universidade Aberta. 187-212.
- ðImaginário, L. (1992a). *Formação Profissional: Modos (talvez) Novos de Pôr e (de Contribuir para) Resolver o Problema*. "Educação". 5. 252-257.

- øImaginário, L. (1992b). *A Orientação na Formação Profissional*. [Comunicação apresentada nas “Jornadas de Orientação”, organizadas pela Delegação Regional do Norte do Instituto de Emprego e Formação Profissional. Porto.]
- øImaginário, L. (1994). *Desenvolvimento Vocacional de Adultos: Etapas da Vida de Trabalho*. [Texto policopiado de apoio à disciplina “Psicologia da Formação Profissional e da Educação de Adultos”, do 5º. ano da Licenciatura em Psicologia da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, nas áreas de especialização em Consulta Psicológica de Jovens e Adultos e Psicologia do Trabalho e das Empresas.]
- øImaginário, L. (1995). Reestruturação curricular e orientação escolar e profissional. *Noesis*, 35, 30-32.
- øImaginário, L. (1998). *Um ensaio de balanço de competências em Portugal*. Lisboa. Ministério do Trabalho e da Solidariedade/Direcção-Geral do Emprego e Formação Profissional/Comissão Interministerial para o Emprego.
- øImaginário, L. (1999). *A Valorização da Formação Profissional através da Alternância*. Lisboa. Ministério do Trabalho e da Solidariedade/Direcção-Geral do Emprego e Formação Profissional/Comissão Interministerial para o Emprego.
- øImaginário, L., & Campos, B.P. (1987). *Consulta Psicológica Vocacional em Contexto Escolar*. “Cadernos de Consulta Psicológica”. 5. 107-113.
- øImaginário, L., Cavaco, C., Faustino, F. & Amorim, M.A. (1998). *Adaptação/Reinserção Profissional dos Adultos Pouco Escolarizados*. Lisboa. Quatenaire Portugal/Observatório do Emprego e Formação Profissional.
- øKallen, D. (1996). *Aprendizagem ao Longo da Vida em Retrospectiva*. “Formação Profissional”. 8/9. 16-22.
- øKidd, J.M. & Killeen, J. (1992). *Are the Effects of Career Guidance Worth Having? Changes in Practice and Outcomes*. “Journal of Occupational and Organizational Psychology”. 65. 219-234.
- øKilleen, J. (1996a). *The Social Context of Guidance*. In Watts, A., Law, B., Killeen, J., Kidd, J.M. & Hawthorn, R.. “Rethinking Careers Education and Guidance: Theory, Policy and Practice”. London. Routledge. 3-22.
- øKilleen, J. (1996b). *The learning and economic outcomes of guidance*. In Watts, A., Law, B., Killeen, J., Kidd, J.M. & Hawthorn, R.. “Rethinking Careers Education and Guidance: Theory, Policy and Practice”. London. Routledge. 72-91.

- öKirsch, J.L. (1999). *Niveau de Formation et Marché du Travail: L'Europe des contrastes*. "Bref – Centre D'Études et de Recherche sur les Qualifications". 151. 1-4.
- öKirschener, T., Hoffman, M.N. & Hill, C. (1994). *Case Study of the Process and Outcome of Career Counseling*. "Journal of Counseling Psychology". 41. 2. 216-226.
- öKoditz, V. (1990). *Orientation et Information Professionnelle des Adultes: Rapport de Synthèse concernant les Offres Destinées aux Chômeurs de Longue Durée dans les Pays Suivants: Danemark, République Fédérale d'Allemagne, France, Italie, Pays-Bas, Portugal, Royaume-Uni*. Berlin. CEDEFOP, Centre européen pour le développement de la formation professionnelle.
- öKovács, I. (1988). *Novas Tecnologias na Indústria*. "Emprego e Formação". 5. 29-41.
- öKovács, I. (1991). *Inovação Tecnológica e Novas Qualificações na Indústria*. [Comunicação apresentada na "Conferência Nacional Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional". Vol. 1. Porto. GETAP/ME. 114-128.]
- öLampert, E. (1998). *A Universidade no Século XXI: Projeções e Desafios*. "Inovação". 11. 3. 135-143.
- öLauzon, A. (1998). *Adult Education and the Human Journey: An Evolutionary Perspective*. "International Journal of Lifelong Education". 17. 2. 131-145.
- öLaw, B. (1991). *Community Interaction in the Theory and Practice of Careers Work*. In B.P. Campos (Ed.). "Psychological Intervention and Human Development". Porto. Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento. Louvain-la-Neuve. Academia. 151-162.
- öLaw, B. (1996). *A Career Learning Theory*. In Watts, A., Law, B., Killeen, J., Kidd, J.M. & Hawthorn, R.. "Rethinking Career Education and Guidance: Theory, Policy and Practice". London. Routledge. 46-71.
- öLe Goff, J.P (1996). *L'Érosion des Idéaux de l'Éducation Permanente*. "Education Permanente". 129. 4. 29-33.
- öLima, L. (1994). *Educação de Adultos: Fórum I*. Braga: Universidade do Minho.
- öLima, L. (1996). *Educação de Adultos: Em Romagem ou em Projecto*. "Noesis". Março/Junho. 4-5.
- öMachado, F.L. & Costa, A.F. (1998). *Processos de Uma Modernidade Inacabada*. In J.M.L. Viegas & A.F. Costa (Org.). "Portugal, que Modernidade?" Oeiras. Celta Editora. 17-44.

- ðMadelin, P. & Thierry, D. (1992). *Organisations Qualifiantes: Quelle Définition et Quelles Méthodes d'Évaluation?*. "Education Permanente". 112. 23-30.
- ðMandon, N. & Sulzer, E. (1998). *Analysis of Work: Describing Competences Through a Dynamic Approach to Jobs*. "Céreq: Training & Employment". 33. 1-4.
- ðMarques, R. (1996). *Educação de Infância e Ensino Básico: Diferenças no Envolvimento das Famílias*. Noesis. 39. 29-31.
- ðMartins, A.M. (1991). *A problemática do Insucesso Escolar*. "Cadernos de Análise Sócio-Organizacional da Educação". 4. 7-25
- ðMartins, A.M. (1999). *Formação e Emprego numa Sociedade em Mutação*. Aveiro. Universidade de Aveiro/Campus Universitário de Santiago.
- ðMartins, J.L. (1997). *Reflexão sobre o Sistema Educativo Português*. "Formar: Revista dos Formadores". 24. 44-57.
- ðMayen, P. (1999). *Des Situations Potentielles de Développement*. "Education Permanente". 139. 2. 65-86.
- ðMendes, J., Rocheteau, M.L. & Patrício, M.T. (1998). *Ensino Secundário: Formação Profissionalmente Qualificante*. "Formar: Revista dos Formadores". 26. 4-30.
- ðMerson, M. (1996). *Education, Training and the Flexible Labour Market*. "British Journal of Education and Guidance". 9. 2. 17-29.
- ðMoreland, R. & Lovett, T. (1997). *Lifelong Learning and Community Development*. "International Journal of Lifelong Education". 16, 3, 201-216.
- ðNabuco, M.E. (1992). *Transição do Pré-Escolar para o Ensino Básico*. "Inovação". 5. 1. 81-89.
- ðNunes, L.A. (1995). *As Dimensões Formativas dos Contextos de Trabalho*. "Inovação". 8. 233-249.
- ðOliver, L. (1979). *Outcome Measurement in Career Counseling Research*. "Journal of Counseling Psychology". 40. 1. 3-24.
- ðOliver, L. & Spokane, A. (1988). *Career Intervention Outcome: What Contributes to Client Gain?*. "Journal of Counseling Psychology". 4. 447-462.
- ðPais, J.M. (1998). *Grupos Juvenis e Modelos de Comportamento em Relação à Escola e ao Trabalho: Resultados de Análises Factoriais*. In M.V. Cabral & J.M. Pais (Coord.). "Jovens Portugueses de Hoje - Resultados do Inquérito de 1997". Oeiras. Celta Editora. 135-187.

- øParada, F., Castro, M.G. & Coimbra, J.L. (no prelo). *A Orientação Vocacional como Objectivo Educativo Transdisciplinar: Análise do Currículo Enunciado do Terceiro Ciclo do Ensino Básico*. "Cadernos de Consulta Psicológica".
- øPedroso, P. (1996). *Formação em Alternância: Analisar os Conceitos, Orientar as Práticas*. "Formar: Revista dos Formadores". 17. 6-16.
- øPieterse, J.N. (1995). *Globalization as Hybridization*. In M. Featherstone, S. Lash & R. Robertson (Eds.). "Global Modernities". London. SAGE Publications Ltd. 25-44.
- øPeavy, V.R. (1993). *Envisioning the Future: Worklife and Counselling*. "Canadian Journal of Counselling". 2. 2. 18-40.
- øPrograma das Nações Unidas para o Desenvolvimento (1998). *Relatório de Desenvolvimento Humano 1998*. Lisboa. Trinova Editora.
- øPrograma das Nações Unidas para o Desenvolvimento (1999). *Relatório de Desenvolvimento Humano 1999*. Lisboa. Trinova Editora.
- øRaffe, D., Howieson, C., Spours, K. & Young, M. (1998). *The Unification of Post-Compulsory Education: Towards a Conceptual Framework*. "British Journal of Educational Studies". 46. 2. 169-187.
- øRajan, A. & Grilo, M. (1990). *Vocational Training Scenarios for some Member States of the European Community: A Synthesis Report for France, Greece, Italy, Portugal, Spain and the United Kingdom*. Berlin. CEDEFOP, European Centre for the Development of Vocational Training.
- øRinne, R. (1998). *From Labour to Learn: The Limits of Labour Society and the Possibilities of Learning Society*. "International Journal of Lifelong Education". 17. 2. 108-120.
- øRiverin-Simard, D. (1984). *Étapes de Vie au Travail*. Montréal. Les Éditions coopératives Albert Saint-Martin.
- øRodrigues, M.J. & Lopes, H. (1993). *The Role of the Company in Generating Skills: The Learning Effects of the Work Organisation – Portugal*. Thessalonik. CEDEFOP, European Centre for the Development of Vocational Training.
- øRoldão, M.C. (1996). *Educação Básica e Aprendizagem ao Longo da Vida*. [Comunicação apresentada na Conferência "O Papel da Orientação para a Educação e Formação ao Longo da Vida". Porto. DEB/IIE/DES, CENOR. 23-36.]
- øRose, J. (1997). *L'Accès a l'Emploi des Jeunes: Niveaux d'Analyse, Approches en Termes de Marché et Construction Sociale de l'Emploi*. In P. Werquin, R. Breen, & J.

- Planas (Eds.). "Insertion des Jeunes en Europe: Théories et Résultats". Céreq: Documento nº 120. Série Seminários. 163-175.
- Sainsaulieu, R. (1998). *L'identité au Travail d'Hier à Aujourd'hui*. "L'Orientation Scolaire et Professionnelle". 27. 1. 77-93.
- Santos, B.S. (1994). *Pela Mão de Alice: O Social e o Político na Pós-modernidade*. Porto. Edições Afrontamento.
- Santos, B.S. (1998). *Reinventar a Democracia*. Lisboa. Fundação Mário Soares & Gradiva Edições.
- Savickas, M.L. (1997). *Career Adaptability: An Integrative Construct for Life-Span, Life-Space Theory*. "The Career Development Quarterly". 45. 247-259.
- Schultz, T.W. (1961). *Investment in Human Capital*. "America Economic Review". 51. 1-17.
- Schwartz, Y. (1995). *De la "Qualification" à la "Compétence"*. "Education Permanente". 123. 2. 125-137.
- Sebastião, J. (1998). *Os Dilemas da Escolaridade: Universalização, Diversidade e Inovação*. In J.M.L. Viegas, & A.F. Costa (Org.). "Portugal, que Modernidade?". Oeiras. Celta Editora. 311-327.
- Sennett, R. (1998). *La Corrosión del Carácter. Las Consecuencias Personales del Trabajo en el Nuevo Capitalismo*. Barcelona. Editorial Anagrama.
- Silva, A.S. (1990). *Educação de Adultos: Educação para o Desenvolvimento*. Rio Tinto. Edições Asa.
- Silva, P. (1994). *Relação Escola-Família em Portugal: 1974-1994, Duas Décadas, Um Balanço*. "Inovação". 7. 307-355.
- Strain, M. (1998). *Towards an Economy of Lifelong Learning: Reconceptualising Relations between Learning and Life*. "British Journal of Educational Studies". 46. 3. 264-277.
- Tessaring, M. (1998). *Formation pour une Société en Mutation: Rapport sur la Recherche Actuelle en Formation et Enseignement Professionnels en Europe*. Thessalonique. CEDEFOP, Centre européen pour le développement de la formation professionnelle.
- Tight, M. (1998). *Lifelong Learning: Opportunity or Compulsion?*. "British Journal of Educational Studies". 46. 3. 251-263.

- Tomé, C., Pisarro, S.P., Rosa, S. (2000). *A Reforma do Sistema de Formação Profissional no IEFP: Percursos Formativos Qualificantes em Unidades Capitalizáveis*. "Formar: Revista dos Formadores". Número Especial. 11-24.
- Watts, A.G. (Org.) (1993). *A Orientação Escolar e Profissional na Comunidade Europeia: Relatório Síntese de um Estudo Elaborado para a Comissão das Comunidades Europeias*. Luxemburgo. Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- Watts, A.G. (1996a). *Toward a Policy for Lifelong Career Development: A Transatlantic Perspective*. "The Career Development Quarterly". 45. 41-53.
- Watts, A.G. (1996b). *Part V: Policy*. In Watts, A., Law, B., Killeen, J., Kidd, J.M. & Hawthorn, R.. "Rethinking Career Education and Guidance: Theory, Policy and Practice". London. Routledge. 349-391.